

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – ESCOLA DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

CICERA APARECIDA ESCOURA BUENO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AGENDA GLOBAL: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO
PARA TODOS DA UNESCO**

GUARULHOS

2019

CICERA APARECIDA ESCOURA BUENO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AGENDA GLOBAL: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO
PARA TODOS DA UNESCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Trabalho

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Pedra Minhoto

**GUARULHOS
2019**

Bueno, Cícera Aparecida Escoura

Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da Unesco / Cícera Aparecida Escoura Bueno – Guarulhos, 2019.
128 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto.

Título em inglês: Quality of education in the global agenda: analysis of education for all from Unesco.

1. Educação. 2. Estado. 3. Trabalho. I. Título.

CICERA APARECIDA ESCOURA BUENO

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA AGENDA GLOBAL: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO
PARA TODOS DA UNESCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Trabalho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Pedra Minhoto

Aprovado em: 29 de agosto de 2019

Prof^a Dra. Celia Maria Benedicto Giglio
UNIFESP

Prof^o Dr. Carlos Antonio Giovenazzo Júnior
PUC/SP

**GUARULHOS
2019**

Dedico este estudo à toda a minha família, em especial à minha companheira, às minhas filhas, minha amada neta Malu e aos gêmeos Heitor e Luísa (meus queridos netos postigos) desejando que eles, e todas as crianças do mundo, tenham oportunidade de desenvolver suas potencialidades e todas as dimensões da consciência.

Aos meus pais (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão à Professora Maria Angélica Pedra Minhoto pela oportunidade de ingressar no Programa. A essa orientadora sempre tão brilhante, prestativa, disponível e engajada, faltam-me termos para o devido agradecimento. Sou muito grata por ter permitido estar entre os seus e pela honra de ter sua assinatura nesse trabalho.

Meu especial agradecimento aos membros da banca que se dispuseram a participar também da qualificação, oferecendo-me suas imensuráveis contribuições.

Agradeço aos professores do Programa pelas indicações de leitura e discussões durante as aulas, sem dúvida são fontes de inspiração. Agradeço também a tantos outros mestres que me influenciaram até aqui. Sou grata aos colegas de turma, fonte de estímulo e perseverança, especialmente as “novas amigas” Elenita e Fabiane e particularmente a Andréa, que compartilhou comigo o edital do processo seletivo, me incentivando a encarar o desafio das Rodovias Bandeirantes/Dutra para realizar o sonho de retomar os estudos.

Minha gratidão à “Comadre Carol”, à Elma e ao Cristian pela paciência de conviver diariamente com minha constante ansiedade e pelos incentivos que me ofereceram. Aos demais parceiros de trabalho, agradeço por todo apoio e interesse demonstrados em gestos e palavras.

Agradeço meus irmãos e irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos. Todos, com a ternura e cumplicidade vivenciada em família, fizeram parte dessa realização. Agradeço imensamente aos meus pais, que embora tenham partido antes dessa empreitada, me acompanham e são meus exemplos de trabalho, integridade e afeto.

Aos meus genros Bruno e João agradeço pelo apoio, pelos momentos de descontração, por trazerem suas calorosas famílias para nosso convívio e por colorirem as vidas das minhas filhas. A elas, Michele e Melissa, não encontro palavras que expressem a gratidão por tudo que me proporcionam. Agradeço por demonstrarem que acreditam que posso ir sempre além e por compartilharem comigo todas as suas conquistas. Por estarem ao meu lado quando “virei a mesa”, por me darem colo quando fiquei sem chão e quando sofri, por se alegrarem quando sorri e festejarem quando fui feliz. Elas não imaginam a admiração e o orgulho que sinto pela coerência, integridade e humanidade com que conduzem suas vidas. Me inspiram, me fortalecem e me fazem acreditar que vale a pena lutar por um mundo melhor.

À Leslie agradeço por permanecer presente mesmo quando minha mente ou meu corpo esteve ausente. Sou grata por ouvir meus devaneios, por perceber meu entusiasmo ou meu desânimo, pelo colo ou por suas broncas quando precisei, por partilhar a alegria com os resultados e notas. Obrigada pelas viagens e passeios, por dirigir sempre para eu tirar fotos e me encantar com as paisagens. Pelo carinho da janta com arroz quentinho e pelo café saboroso trazido na cama. Por me permitir conviver com seus pais, seus filhos e agregados e por partilhar seus netinhos e os sonhos para eles. Sua parceria é aconchego e sua generosidade uma lição.

Finalmente, sou grata à Malu e aos Gêmeos, que mesmo sem pretender, enchem a vovó de entusiasmo com a perspectiva de vê-los se encantar pelo amanhecer e o entardecer, pelo colorido e o perfume das flores, pelo voo dos tucanos e das borboletas e de vê-los descobrir que em cada estação do ano uma espécie de árvore floresce e que as ondas do mar fazem espuma na areia e um barulho que, apesar de constante, se modifica com a mudança da maré.

A própria ideia de lógica formal é uma ocorrência histórica no desenvolvimento dos instrumentos mentais e físicos para o controle e calculabilidade universais. Nessa empresa, o homem teve de criar a harmonia teórica da discórdia geral, para expurgar as contradições do pensamento, para substancializar unidades identificáveis e fungíveis no complexo processo da sociedade e da natureza.

(...)

Muito antes de o homem tecnológico e a natureza tecnológica terem surgido como objetos de controle e cálculo racionais, a mente foi tornada suscetível de generalização abstrata. Termos que podiam ser organizados num sistema lógico coerente, livres de contradição ou com contradição controlável, foram separados dos que não podiam ser assim tratados. Foi feita distinção entre a dimensão universal, calculável e "objetiva" do pensamento e a particular, incalculável e subjetiva; esta entrou na ciência somente por meio de uma série de reduções.

“O Homem Unidimensional”. Herbert Marcuse

RESUMO

Adotando a análise documental de publicações da Unesco que tratam da Educação Para Todos, o presente estudo discute os conteúdos presentes nos documentos elaborados e publicados pela agência, visando identificar os princípios da educação que os orientam, as características relacionadas à qualidade da educação, o papel atribuído à educação e sua importância para a sociedade e se a ideia de qualidade está ou esteve atrelada ao alcance de algum objetivo específico. Como hipóteses, estabeleceu-se que existe uma ligação muito forte entre os objetivos educacionais preconizados pela Unesco e a concepção de qualidade propostas em seus documentos direcionados à educação mundial e que nas produções da organização existem permanências e mudanças relacionadas às características atribuídas à educação de qualidade. O ponto de partida da pesquisa foi a Declaração *Mundial sobre Educação para Todos*, produzida em *Jomtien*, na Tailândia no ano de 1990. Em seguida tomou-se o Marco de Ação de Dakar em 2000, que traçou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, metas educacionais a serem atingidas até 2015. Depois, foi analisado o Relatório de Monitoramento Global de EPT em 2005, que adotou como tema o Imperativo da Qualidade e o Relatório de 2008. Posteriormente, discutiu-se o Relatório de Monitoramento Global de 2015, que apontou os progressos e desafios da educação. Para finalizar, adotou-se como objeto de análise a Declaração de Incheon, o Marco de Ação Agenda de Educação 2030, documento que estabeleceu elementos básicos para se alcançar o 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável proposto pela ONU: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Para compreender e identificar as transformações ocorridas nos caminhos trilhados pela instituição, apresenta-se um levantamento histórico sobre o processo de implantação da Unesco e, com os mesmos objetivos, apresenta-se o levantamento dos processos de escolarização e de desenvolvimento dos sistemas educacionais ocorridos no mundo ocidental no período entre o final da Segunda Guerra Mundial e a contemporaneidade. A Teoria Crítica da Sociedade é o referencial adotado para analisar as transformações e permanências na compreensão de qualidade defendida pelo órgão, visando apontar as contradições presentes - de forma manifesta ou latente - em seus conteúdos, bem como para identificar as contradições e inconsistências observadas entre proposições e orientações e as condições concretas que impactam sua viabilização. A pesquisa mostrou que, nos documentos analisados, a proposta de educação, mantendo uma articulação com a Teoria do Capital Humano, orienta-se por interesses econômicos que visam atender o mercado e a empregabilidade. Desse modo, as características atribuídas à qualidade da educação envolvem o domínio instrumental de conteúdos elementares de leitura, escrita e cálculos e o desenvolvimento de habilidades voltadas à inserção dos indivíduos ao sistema produtivo. Arelada ao alcance de um objetivo específico, a adaptabilidade dos sujeitos, a educação tem como tarefa proporcionar uma formação pautada nos interesses dominantes e sem promover oportunidades de emancipação. Observou-se que, embora a agência mantenha como premissa defender a importância da educação na sociedade, a adoção dessa perspectiva utilitarista promoveu, nas últimas décadas, uma modificação em suas diretrizes e nos atributos disseminados para uma visão de qualidade, confirmando-se assim, as hipóteses iniciais do estudo. A análise conceitual fundamentada, essencialmente, na perspectiva de Herbert Marcuse, que apontou a *racionalidade tecnológica* como aparato de harmonização das contradições presentes na sociedade industrial avançada ao manipular técnica e economicamente as necessidades e interesses humanos e ao promover o pensamento *unidimensional*, permitiu observar como as produções da Unesco a partir da década de 1990, têm contribuído para a produção de consensos, para a redução do pensamento crítico, a fragmentação e padronização da formação e a instrumentalização da educação.

Palavras Chave: Unesco, Educação Para Todos, Qualidade em Educação; Teoria Crítica.

SUMMARY

Adopting documentary analysis of Unesco publications dealing with Education for All, this study discusses the contents of the documents prepared and published by the agency, aiming to identify the principles of education that guide them, the characteristics related to the quality of education, the role attributed to education and its importance to society and whether the idea of quality is or has been linked to the achievement of some specific objective. As a hypothesis, it was established that there is a very strong link between the educational objectives advocated by UNESCO and the conception of quality proposed in its documents directed to world education and that in the productions of the organization there are permanencies and changes related to the characteristics attributed to quality education. The starting point for the survey was the World Declaration on Education for All, produced in Jomtien, Thailand in 1990. The Dakar Framework for Action was then adopted in 2000, which outlined the Millennium Development Goals, targets to be achieved by 2015. Then, the 2005 EFA Global Monitoring Report was analyzed, which adopted the Quality Imperative as the theme and the 2008 Report. Subsequently, the Global Monitoring Report of 2015 was discussed, which pointed out the progress and challenges of education. Finally, the Declaration of Incheon, the Framework for Action Education Agenda 2030, was adopted as the object of analysis. This document established basic elements for achieving the 4th Sustainable Development Objective proposed by the UN: towards inclusive and quality, equitable and lifelong education for all. In order to understand and identify the changes that have occurred in the paths taken by the institution, a historical survey is presented on the process of implementation of Unesco and, with the same objectives, survey of the processes of schooling and development of educational systems in the world western period between the end of World War II and contemporary times is presented. The Critical Theory of Society is the referential adopted to analyze transformations and permanences in the understanding of quality defended by the organ, aiming to point out the contradictions present - manifestly or latently - in their contents, as well as to identify the contradictions and observed inconsistencies between propositions and orientations and the concrete conditions that impact its viability. The research showed that, in the documents analyzed, the proposal of education, maintaining an articulation with the Human Capital Theory, is guided by economic interests that aim to meet the market and employability. Thus, the characteristics attributed to the quality of education involve the instrumental domain of elementary contents of reading, writing and calculations and the development of skills aimed at the insertion of individuals into the productive system. Linked to the achievement of a specific objective, the adaptability of the subjects, education has the task of providing training based on the dominant interests and without promoting opportunities for emancipation. It was observed that, although the agency maintains as premise to defend the importance of education in the society, the adoption of this utilitarian perspective has promoted, in the last decades, a modification in its guidelines and the attributes disseminated to a vision of quality, thus confirming, the initial hypotheses of the study. Conceptual analysis, based essentially on the perspective of Herbert Marcuse, who pointed to technological rationality as an apparatus for harmonizing the contradictions present in advanced industrial society by technically and economically manipulating human needs and interests and promoting one-dimensional thinking, allowed us to observe how Unesco productions since the 1990s have contributed to the production of consensuses, to the reduction of critical thinking, the fragmentation and standardization of training and the instrumentalisation of education.

Keywords: Unesco, Education for All, Quality in Education; Critical Theory.

SUMÁRIO

Justificativa	11
Parte I: O percurso de delimitação do tema	11
Parte II: Mapa do campo	15
Introdução	23
Questões, Objetivos e Hipóteses	23
Método e perspectiva de análise	24
 Capítulo I – Racionalidade Ocidental e Escolarização no Capitalismo Tardio	 27
1.1.Integração da classe trabalhadora e eliminação da crítica na sociedade industrial avançada	 28
1.1.1. Possibilidades de transcendência	31
1.1.2. Racionalização e fechamento dos conceitos	34
1.1.3. Processo de precarização do trabalho e da vida	39
1.1.4. Racionalidade neoliberal	42
1.2. Escolarização e demandas da economia	46
1.2.1.Educação na sociedade neoliberal	49
1.3.Considerações iniciais	52
 Capítulo II – Missão civilizatória da Unesco: Propósito e indução de padrões de qualidade para a educação mundial	 54
2.1. A Unesco no cenário educacional mundial	54
2.1.1. Unesco: da criação à década de 1990	55
2.1.2. A Unesco Durante a Guerra Fria	57
2.1.3. Uma nova Ordem na Unesco	59
2.1.4. Desvelando a missão: promoção da racionalidade necessária à nova ordem mundial	 62
2.2. A Unesco e a Educação Para Todos.....	65
2.2.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, 1990	66
2.2.1.1. Considerações sobre a Declaração de Jomtien	70
2.2.2. Educação para Todos: O Compromisso de Dacar, 2000	74
2.2.2.1. Considerações sobre o Compromisso de Dacar	79
2.2.3. Relatório Global de Monitoramento: O Imperativo da Qualidade – 2005	82
2.2.3.1. Considerações sobre o Relatório Global de 2005	92
2.2.4. Relatório de Monitoramento de EPT 2008: Alcançaremos a meta?	99
2.2.4.1. Considerações sobre o Relatório de Monitoramento de 2008	101
2.2.5. Declaração de Incheon – Marco de Ação 2030	104
2.2.5.1. Considerações sobre a Declaração de Incheon	109
 Considerações Finais	 114
Referências Bibliográficas	124
Teses e Dissertações	126

JUSTIFICATIVA

Parte I: O percurso de delimitação do tema

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Mariano Fernandes Enguita

Recém saída do magistério público, em meados da década de 1980 iniciei a trajetória docente atuando em uma unidade da rede municipal de educação infantil que estava situada em uma região de conjuntos habitacionais populares de uma pequena cidade do oeste paulista. Na época não utilizávamos materiais didáticos ou manuais e não dispúnhamos de um currículo formal. Cada grupo de professoras (não havia homens na equipe) organizava suas atividades para a faixa etária atendida – 4 a 6 anos – de acordo com as experiências

Com o passar do tempo a rede foi crescendo e se estruturando e passou a contar com uma diretora, que era responsável pelo direcionamento das propostas pedagógicas, dos projetos e por oferecer formações à equipe de professoras. Naquela ocasião me transferi para a unidade central de Educação Infantil e ali pude observar de perto como as orientações pedagógicas, a autonomia das professoras para desenvolver suas propostas e os projetos variavam a cada troca de prefeito ou dirigente da rede. Estas mudanças me intrigavam, pois nem sempre as justificativas pareciam verdadeiras ou coerentes com os argumentos apresentados, o que me fazia supor que se tratava de simples rivalidades partidárias ou pessoais entre diferentes gestores.

Na década seguinte, ingressando no curso de Ciências Sociais na universidade pública localizada em uma cidade vizinha e de maior porte, tive oportunidade de iniciar o entendimento sobre a forma como interesses políticos e econômicos orientam decisões nos diversos âmbitos governamentais e como as justificativas e os discursos apresentados para tais atitudes podem ser manipulados, construindo diversos entendimentos e valores.

Interessada em perceber o alcance destas relações, meu trabalho de conclusão de curso se dedicou à comparação entre os discursos apresentados em telejornais de duas emissoras de televisão – Jornal Nacional e Jornal da Cultura – ao noticiarem acontecimentos da campanha presidencial de 1998. O estudo destacou como as escolhas lexicais e semânticas empregadas nos discursos jornalísticos contribuíam para produção de imagens positivas ou negativas dos dois principais candidatos, concluindo que, em se tratando de política, os discursos propagados e difundidos podem ser carregados de intencionalidades e interesses, conduzindo opiniões e produzindo sentidos que se tornam coletivos.

Analisando estas informações conclui que as transformações observadas em meu contexto profissional, também decorriam do jogo de interesses presentes nas políticas públicas voltadas à educação, o que me despertou interesse em conhecer um pouco mais sobre esta área e em me dedicar à pós-graduação. No entanto, ao final da década de 1990, assuntos familiares promoveram minha mudança para um município mais próximo à Capital do estado. Assim, adiei os planos de estudo, exonerei meu cargo na pequena cidade onde nasci e ingressei na rede pública de ensino fundamental de um município na região da minha nova residência, onde a municipalização deste segmento estava em processo de implantação e crescimento.

Naquele período, por meio da adesão do município onde trabalhava ao Programa de Educação Continuada de Formação de *Professores* – PEC – pude fazer o curso de Pedagogia em um polo local e sob a tutoria de uma renomada universidade de São Paulo. Durante o curso, voltei a pedir exoneração para ingressar na docência de educação básica do município onde vivia e me deparei com uma rede de ensino grande, estruturada e com uma proposta pedagógica mais definida. Seguindo meu interesse em compreender as relações entre política e educação e percebendo dissonâncias entre as justificativas formalmente apresentadas e os resultados obtidos pelos estudantes nos projetos propostos à rede municipal, meus estudos nesse percurso foi dedicado a análise desses resultados. Assim, pude concluir que a gestão da rede municipal, embora recebesse prêmios nacionais por iniciativas inovadoras para a conquista de uma educação pública de qualidade, mostrava-se mais interessada em cumprir metas e receber verbas do que em atingir os referidos objetivos pedagógicos.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, obtive uma bolsa de estudos para realizar uma especialização em Gestão Escolar em uma instituição privada que estava se instalando no município. Ainda mais interessada em compreender como as políticas públicas incidiam nas

decisões educacionais, neste curso me dediquei à compreensão da proposta de bonificação em vigor na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, analisando a relação entre as ideias de “bom desempenho docente” e “educação de qualidade” associadas aos resultados obtidos pelos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. Para tanto, foi pesquisada a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa. Esta pesquisa permitiu compreender como políticas locais são direcionadas por outras de maior alcance e como todas elas – locais, nacionais ou internacionais – justificam-se através de discursos que se enraízam profundamente no âmbito das culturas educacional e escolar.

Em 2016, atuando como coordenadora pedagógica na rede municipal de Jundiaí, fiz parte da comissão responsável por organizar um documento que serviria de base para toda a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Municipais. Debatido pela rede e depois formalizado pelo grupo e elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, ele propunha a oferta de uma educação de qualidade, equitativa e pautada nos direitos humanos. As Diretrizes Municipais, abordando temas sociais em pauta na atualidade, descrevia aspectos que, além dos conteúdos escolares formais, deveriam ser contemplados no currículo da rede para se oferecer uma educação de qualidade. Assim, incluía o respeito às diferenças, a promoção da equidade, a valorização da vida, a sustentabilidade, o combate à violência, a igualdade entre os gêneros, a inclusão de todos e outras questões.

No entanto, o documento não definia com clareza formas de verificar se estes aspectos estariam de fato sendo contemplados ou se a abordagem deles estaria de acordo com os objetivos propostos. Ou seja, não previa formas de avaliar os aspectos apontados como essenciais à obtenção da qualidade da educação ofertada no município e nem apontava objetivamente o que era entendido por qualidade.

Esta situação tornou-se parte do problema de pesquisa que me levou ao ingresso na pós-graduação. Pretendia, portanto, analisar se o município em questão elaboraria formas de acompanhar o desenvolvimento do trabalho proposto no documento e, em caso afirmativo, quais seriam os mecanismos adotados. Questionava se haveria uma definição do que se compreendia como qualidade na educação oferecida, quais os aspectos considerados como elementos de sua constituição e qual o papel das avaliações e índices oficiais neste contexto.

No entanto, o resultado das eleições para prefeito daquele ano determinou a troca de partido no comando da cidade e, com concepções políticas divergentes, a gestão seguinte “engavetou” o documento e, consequentemente, os objetivos que havia traçado para minha pesquisa. Esta mudança me despertou ainda mais questionamentos sobre a força dos interesses políticos no âmbito da educação pública, visto que as diretrizes elaboradas poucos meses antes foram abandonadas e suas proposituras deixaram de ser discutidas.

Explicitando como a concepção de qualidade e os objetivos propostos para a educação podem variar de acordo com os interesses da plataforma política adotada por quem detém o controle nas relações de poder, a nova liderança da rede de ensino apontou que, seguindo orientações de documentos internacionais, para alcançar a elevação dos índices obtidos nas avaliações em larga escala e obter a qualidade desejada para a educação pública, seria necessário traçar objetivos diferentes da diretriz municipal produzida anteriormente, indicando a relevância de alinhamento aos direcionamentos propostos por organismos internacionais na tomada das decisões locais. A observação do contexto profissional aliada aos estudos e discussões teóricas durante o período de realização das disciplinas na pós-graduação reforçaram minhas percepções sobre as estreitas relações entre disputas de interesses, políticas públicas e educação.

Assim, ao relacionar o ocorrido localmente com o contexto internacional, cogitei a hipótese de que as organizações internacionais, ao produzir documentos norteadores para a educação mundial, podem adotar concepções de qualidade pautadas em objetivos que contemplem interesses específicos, visto que, por exercer uma elevada influência no cenário mundial, uma organização internacional pode direcionar ações educacionais em diversos países que se alinhem às demandas de segmentos sociais específicos.

Com base na situação vivenciada, inferi que há uma intrínseca relação entre decisões tomadas no contexto local e determinações estabelecidas em contextos internacionais e que a definição dos propósitos educacionais e sua consequente noção de qualidade justificam e direcionam as decisões de quem define políticas públicas do campo educacional de municípios, estados e nações. Assim, objetivos, metas e ações propostos por comissões internacionais nestes documentos direcionam as políticas públicas de Estados Nacionais, políticas presentes em suas Cartas Constitucionais.

Da mesma forma que direitos, objetivos e metas, as perspectivas sobre a educação e as concepções sobre a qualidade educacional também são disseminadas pelos mesmos documentos internacionais. Desta forma, tornou-se essencial buscar neles os propósitos declarados para a educação e a consequente compreensão da qualidade educacional disseminada, visto que circulam amplamente e promovem impactos em documentos e discursos do mundo todo. Uma vez compreendida esta necessidade, constatei que o ponto de partida deveria ser o entendimento do conceito de qualidade presente nos documentos produzidos e difundidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco¹, visto que se trata do organismo internacional encarregado de promover pesquisas e debates, por elaborar propostas, estabelecer objetivos e monitorar resultados da educação em todos os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU.

Por tratar de assuntos muito presentes em debates acadêmicos e que outros estudos se dedicaram ao tema da qualidade em educação e sobre a análise de documentos produzidos pela Unesco, esta pesquisa toma como ponto de partida o levantamento de produções acadêmicas que os discutem, visando traçar um mapa do estado do conhecimento no campo acadêmico que permita estabelecer um diálogo com produções anteriores, possibilitando ampliar e aprofundar a análise sobre o tema, fomentar discussões e produzir elementos que contribuam para estudos posteriores.

Assim, após relatar o percurso estudantil e profissional que resultou no interesse pelo referido tema de estudo ao qual se dedica esta pesquisa, descrevo o processo de levantamento de produções sobre ele no campo acadêmico.

Parte II: Mapa do campo

Como apontado no excerto extraído da obra de Fernández Enguita (2001), qualidade tem sido tema recorrente nos debates e pesquisas sobre educação, um assunto que permeia pesquisas, produções acadêmicas e argumento que justifica políticas públicas em diversos contextos em âmbito nacional e internacional. A fim de conhecer o que já se produziu sobre qualidade educacional no campo da produção acadêmica, pesquisei no catálogo de teses e

¹ Áreas de atuação da UNESCO podem ser consultadas em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 20/03/2019.

dissertações disponível no sítio da Capes, a Plataforma Sucupira², esperando com isto localizar o debate no campo acadêmico e compreender o que já foi produzido, de que maneira e sob qual perspectiva se deram as produções existentes.

Utilizando os recursos do campo de buscas do sítio, foram considerados apenas textos produzidos em cursos de doutorado e mestrado acadêmico da Área de Concentração da Educação e inserção de aspas antes e após os termos pesquisados, visando refinar os resultados. Após algumas tentativas de definição de palavras-chave, aplicando os refinamentos citados, foi selecionado o termo “qualidade da Educação Básica”. Nesta etapa foram localizados dezoito textos e ao consultar os resumos, foram selecionados seis para analisar a relação com o presente estudo. A análise deles apontou que cinco produções não seguiam pela mesma linha que havia determinado para pesquisa.

A sexta produção, discutindo sobre a atuação de instituições internacionais, indicava a forma como a disseminação de recomendações destes organismos é decisiva no estabelecimento de parâmetros e prioridades das políticas mundiais e, sob esta ótica, faz uma análise da função social do programa saúde na escola. Embora não trate especificamente do conceito de qualidade, o estudo de Barbieri (2014) trouxe elementos que dialogam com o objeto desta pesquisa, abordando a importância de documentos produzidos pela Unesco, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação Dakar na elaboração de elementos para regulação supranacionais.

Dando continuidade à pesquisa na Plataforma da Capes, ao substituir a preposição e digitar “qualidade na educação básica” e, após aplicar os filtros especificados anteriormente, foram encontradas nove produções, das quais apenas a pesquisa realizada por Schincariol (2015) possuía aproximação com este estudo por discutir o conceito de qualidade, apesar de abordar as percepções de professores de ensino superior sobre o tema.

Buscando encontrar produções mais direcionadas ao propósito desta pesquisa, inclui o termo Unesco e associei a “qualidade em educação básica”, mantendo os mesmos filtros de grau acadêmico e área de concentração. Estes procedimentos resultaram em 62 teses e dissertações, nas quais três possuíam algum aspecto relativo ao meu estudo. Duas delas, embora abordando a implantação de políticas públicas no Brasil, estabelecem suas relações com

² Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 30/04/2019.

direcionamentos internacionais. O estudo de Morgado (2016), apontando a influência da Unesco em países signatários da ONU e a tese de Schuch (2014) discutindo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aplicado ao Plano de Ações Articuladas (PAR) num município do Rio Grande do Sul. O terceiro texto desta seleção, produzido por Appolinário (2015) aborda as políticas públicas em avaliação, em específico, a Provinha Brasil e suas concepções de educação infantil e práticas curriculares da educação infantil.

Em seguida, foram pesquisados os termos Unesco “qualidade da educação”, utilizando os filtros anteriores e obtive oitenta produções, restaram 14, após consulta aos detalhes disponíveis na plataforma foram reduzidos a 10, após análise do conteúdo discutido. Neste bloco foram levantados os textos que debateram a Educação para Todos proposta pela Unesco. Fanda (2013) abordando a Declaração de Jomtien realizou um levantamento histórico da expansão da educação básica em Guiné-Bissau. Gontijo (2016) relacionou o documento da Unesco às propostas da Didática Magna de Comenius, levantando aproximações e distanciamentos entre elas e Dias (2016) discutiu a declaração como perspectiva de superação do Capital, baseando-se no pensamento dialético de Marx.

As produções deste bloco abordavam os direitos humanos em suas análises. Carneiro (2015) desenvolveu uma análise crítica dos documentos da Unesco levantando as categorias prioritárias para a organização, relacionadas à educação, em especial a popular. Araújo (2016) analisou os discursos sobre políticas de cotas presentes nas recomendações dos Organismos Internacionais e sua influência na configuração de políticas públicas no delineamento dos discursos sobre a educação como um direito humano. Direcionando a discussão para a Teoria do Capital Humano, Ghellere (2014) adotou o método do materialismo histórico e dialético para confrontar a concepção de Educação Infantil do Campo do MST com as políticas da Unesco e do Unicef. Debatendo a formação do cidadão empreendedor, Silva (2015) se deparou com a elevada quantidade de trabalhos publicados sobre empreendedorismo na área educacional, situação que remete ao retorno à Teoria do Capital Humano a serviço do mundo produtivo. Nesta mesma direção, Feijó (2016) desenvolveu uma crítica à fabricação do sujeito microempresa, concluindo que o aparato discursivo do investimento em educação vem contribuindo para o crescimento do mercado do conhecimento.

O trabalho de Ávila (2016) propôs identificar e analisar as contradições das políticas públicas de incentivo à leitura presentes em diferentes setores da sociedade e no Estado,

questionando os interesses contidos nos documentos que as orientam, analisando a realidade de um município no Paraná. Tomando como objeto o Ensino Médio de Minas Gerais, o estudo de Abranches (2016) mostrou como a Unesco e outros Organismos Internacionais direcionam o papel social da educação produzindo orientações e recomendações para as políticas educacionais dos países periféricos, o que segundo a pesquisa, reflete as necessidades do capitalismo globalizado e os ideais neoliberais dos países centrais.

Modificando a configuração da pesquisa ao digitar “Conceito de qualidade da educação”, mantendo os filtros estabelecidos anteriormente, uma produção ainda não analisada foi localizada. O estudo de Carvalho (2013) refletindo sobre o desempenho escolar e as políticas de avaliação da qualidade da educação e com base na análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), discutia o conceito de qualidade na educação e destacou que as avaliações em larga escala não podem ser o único parâmetro para analisar a qualidade da educação.

Ao pesquisar os termos “conceito de qualidade da educação” e Unesco em separados, os textos destacados já haviam sido analisados anteriormente, de modo que optei por incluir na pesquisa os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM – previstos pela Unesco. Assim, ao digitar Unesco ODM “qualidade na educação” sob os mesmos critérios de refinamento citados, foi localizado o estudo produzido em 2013, por Moura, que se dedicou à análise dos programas destinados à educação e às políticas discursivas e ideológicas para enfrentar o fracasso escolar e combater o analfabetismo, tendo como foco a educação no campo e do MST.

Mantendo os filtros mencionados e considerando a relevância dos referidos objetivos, foi realizado um levantamento a partir dos termos “ODM da Unesco” “educação de qualidade” e entre os textos obtidos, foram identificadas aproximações com seis produções. Entre estes textos, dois analisaram a importância do discurso nas políticas públicas. Para isso, Nascimento (2013) buscou identificar os discursos de qualidade educacional dos atores da arena educacional em Riacho das Almas, enquanto Matheus (2013) analisou as políticas curriculares para a educação básica brasileira no período compreendido entre 2003 e 2011.

Dedicando-se à discussão sobre as avaliações em larga escala, o estudo de Santos (2016) analisou a percepção que os agentes escolares têm sobre o processo educativo, as avaliações em larga escala e o Ideb, enquanto política indutora da qualidade da educação, refletindo sobre a forma como seus resultados são apropriados e incorporados ao cotidiano escolar. A pesquisa

de Souza (2016) analisou as movimentações políticas, sociais e educacionais que influenciaram as políticas de avaliação de qualidade do ensino superior brasileiro, apontando a influência destas na construção de propostas no cenário educacional do país e como instrumento para assegurar a qualidade da educação oferecida. Ainda neste bloco, o estudo de Vieira (2016) debateu a importância da efetivação do direito à educação de qualidade entendendo-o fundamental para cumprimento do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, discutindo também a importância do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e da remuneração docente no atendimento deste direito.

Tomando como referência as teorias educacionais crítico-reprodutivistas e teorias críticas do currículo, o estudo desenvolvido por Furlan (2015) apontou que as políticas curriculares e as práticas educativas da rede regular de ensino pouco contribuem para uma educação de qualidade social e política, reproduzindo injustiça, desigualdade social e corroborando com a legitimação da sociedade estratificada. Para superar esta situação, o estudo indica a necessidade de uma educação socialmente comprometida, um educador ético e politicamente comprometido com a educação, para a promoção de sujeitos plenos do processo formativo e agentes de transformações sociais. Seguindo com a pesquisa, consultei os termos Unesco “qualidade na educação” e obtive como resultados textos anteriormente avaliados. Percebendo que as buscas seguintes resultaram sempre em produções já encontradas, este procedimento foi encerrado e passou-se a organizar os temas e objetivos dos estudos selecionados, a fim de verificar se havia algum que tomasse a mesma direção aqui adotada.

Segue-se um quadro síntese que ilustra o resultado obtido no levantamento de produções acadêmicas realizado no sítio da Capes. O quadro mostra os dados de estudos encontrados e selecionados por apresentarem ao menos algum aspecto relacionado aos assuntos delimitados para esta pesquisa, ou seja, estudos que tratassem da educação básica, de qualidade, políticas educacionais, documentos da Unesco, organismos internacionais ou que discutissem esses temas à luz da Teoria Crítica.

Quadro 1: Estudos encontrados no sítio da Capes nos quais identificou-se, segundo autora, relação com o tema da presente pesquisa.

AUTOR (ANO)	TEMA DO ESTUDO	RELAÇÃO COM A PESQUISA
ABRANCHES (2016)	Políticas para ensino médio em Minas Gerais	Organismos internacionais e conceito de adaptabilidade
ANDRADE (2015)	Indicadores de qualidade e avaliação em larga escala	Educação básica e qualidade
APPOLINÁRIO (2015)	Avaliações e práticas em educação infantil	Políticas públicas para educação
ARAÚJO (2016) USP	Avaliação e trabalho docente em Minas Gerais	Políticas educacionais
ARAÚJO (2016)	Globalização e política de acesso ao ensino superior	Documentos da Unesco para educação
ÁVILA (2016)	O Capital nas políticas de incentivo à leitura	Políticas públicas para educação
BARBIERI (2014)	Políticas públicas no Brasil para saúde na escola	Política internacional e documentos da Unesco
CARNEIRO (2015)	Agenda de educação popular no século XXI	Unesco e direitos humanos
CARREIRO (2015)	Melhoria do Ideb no Maranhão	Índices e qualidade da educação
CARVALHO (2013)	Políticas Educacionais, Ideb e desempenho – João Pessoa	Qualidade, políticas públicas, Ideb e avaliações externas
COLOMBO (2015)	Prova Brasil e Saresp na construção da qualidade para professores e gestores	Visão de qualidade em educação
DALLAGNOL (2015)	Políticas educacionais e espaço físico	Conceitos de qualidade em educação
DIAS (2016)	EPT, superação do capital – dialética de Marx	EPT da Unesco
FANDA (2016)	Expansão da educação básica Guiné-Bissau	Educação básica, EPT e Unesco
FEIJÓ (2016)	Economia do conhecimento e educação do sujeito microempresa	Concepção de educação
FURLAN (2015)	Currículo crítico	Teoria crítica e emancipação na educação

AUTOR (ANO)	TEMA DO ESTUDO	RELAÇÃO COM A PESQUISA
GUELLERE (2014)	Educação infantil do campo e políticas internacionais	Políticas internacionais e educação
GONTIJO (2016)	Didática Magna de Comenius e Unesco	Unesco e EPT
MATHEUS (2013)	Discurso da educação de qualidade e política de currículo	Discurso de qualidade na educação
MORGADO (2016)	Política de educação infantil no Brasil e propostas da Unesco	ODM, Unesco e Org. Internacionais e educação
MOURA (2013)	Política educação infantil no campo e MST Paraná	Educação e Agências Internacionais e Unesco
NASCIMENTO (2013)	Selo Unicef e indicadores no discurso de qualidade	Discurso de qualidade na educação
SANTOS (2016)	Ideb – Quem é essa nota?	Ideb, qualidade, avaliação e monitoramento
SCHINCARIOL (2015)	Qualidade na educação básica na visão de professores da educação tecnológica	Qualidade e acesso à educação
SCHUCH (2016)	Plano de Metas Todos pela Educação em município do Rio Grande do Sul	Políticas públicas para educação
SILVA (2015)	Ensino e empreendedorismo	Propostas da Unesco para educação
SOUZA (2016)	Política de avaliação da qualidade no ensino superior	Qualidade e política de avaliação educacional
TAVARES (2013)	Avaliação em larga escala e qualidade da educação em município de Santa Catarina	Indicadores de qualidade na educação
VIEIRA (2016)	Direito a educação de qualidade e remuneração docente	Qualidade social da educação e dignidade humana

Fonte: Elaborado com base em informações obtidas junto à Capes. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 30/04/2019.

Assim, ao investigar os estudos produzidos no campo acadêmico da educação foi possível observar que há muitas contribuições para a discussão e análise do assunto e que isto viabilizará o aprofundamento do debate. No entanto, embora diversas produções tenham se dedicado a analisar os documentos elaborados pela Unesco, não foi identificada nenhuma que discutisse as linhas traçadas para este estudo, a saber, a concepção de qualidade educacional

apresentada neles, que verifique como a organização dissemina sua visão para o mundo e discuta o assunto sob a perspectiva da Teoria Crítica.

Diante do exposto e tendo em vista a relevância que o tema da qualidade assumiu nos debates sobre educação na atualidade e a ausência de um estudo com a referida proposta de pesquisa aqui descrita justifica-se a proposição da tarefa que se dispõe a realizar apresentada a seguir.

Em busca do distanciamento esperado a uma análise objetiva, deste ponto em diante abandonarei a narrativa em primeira pessoa do singular, adotando um estilo de escrita que me traz mais segurança na produção do texto acadêmico.

INTRODUÇÃO

Questões, Objetivos e Hipóteses

Observa-se que as diretrizes elaboradas e disseminadas pela Unesco para a educação mundial e que a sua concepção de qualidade circula amplamente e direciona internacionalmente os discursos e as decisões políticas na área. Assim, este estudo adotou como objetivo central responder as seguintes questões: Quais características definem a qualidade da educação nos documentos produzidos pela Unesco? Quais propósitos, relações e ações são apresentados em documentos da Unesco para disseminar a ideia geral que a entidade sustenta acerca da qualidade educacional? A essas perguntas se acrescentam outros questionamentos, cujas respostas puderam fornecer pistas para auxiliar a compreensão da questão central. Algumas formulações se referem às permanências e transformações envolvendo a ideia geral de qualidade educacional presente nos documentos da Unesco. Assim, questionou-se quais os princípios de educação que orientam os documentos? Esses princípios se relacionam às características da qualidade da educação difundidas? As características atribuídas à qualidade se relacionam ao papel atribuído à educação e à importância dela para sociedade? A ideia de qualidade está ou esteve atrelada ao alcance de algum objetivo? Qual?

Os questionamentos permitiram conceber a hipótese de que existe uma ligação muito forte entre os objetivos educacionais preconizados pela organização e a concepção de qualidade propostas em seus documentos direcionados à educação mundial. Observando que a defesa da qualidade vem se tornando cada vez mais central nas proposituras da agência voltadas à Educação Para Todos, levantou-se a hipótese de que nas referidas produções existem permanências e mudanças relacionadas às características atribuídas à educação de qualidade nas últimas décadas e constatou-se a necessidade de analisar se houve alterações ou não neste aspecto.

Para comprovar ou refutar as hipóteses e responder as questões, a pesquisa buscou evidenciar as relações existentes entre a racionalidade ocidental e a escolarização em massa e articular esses elementos aos traços que caracterizam a concepção de “educação de qualidade” adotada pela Unesco. Assim, se propôs a levantar e analisar os aspectos relacionados à qualidade da educação apresentados e difundidos em documentos publicados a partir da década de 1990, observando também, como eles estabelecem concepções, objetivos e metas que pautam a visão de qualidade educacional veiculada por ela.

Método e perspectiva de análise

Adotando a análise documental, o presente estudo discute os conteúdos presentes nos documentos elaborados e publicados pela Unesco com objetivo de identificar os posicionamentos presentes nos direcionamentos propostos pelo organismo à educação mundial. Por meio do levantamento histórico sobre o processo de implantação da Unesco, a pesquisa buscou identificar as transformações ocorridas nos caminhos trilhados pela instituição. Para isso, foram utilizados os estudos de Evangelista e Leher, que analisaram o percurso de criação e de consolidação da organização como norteadora mundial de políticas educacionais a partir da década de 1990.

Para realizar um levantamento sobre o tema qualidade nos documentos oficiais da Unesco, visando identificar os interesses que permeiam a agência e a inserção destes elementos na Organização, foram selecionadas publicações da instituição que tratam da Educação Para Todos e que direcionam as ações estabelecidas pela organização desde o final do século XX.

O ponto de partida desta etapa da pesquisa foi a Declaração *Mundial sobre Educação para Todos*, produzida em *Jomtien*, na Tailândia no ano de 1990, seguindo para o Marco de Ação de Dacar em 2000, que traçou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, metas educacionais a serem atingidas até 2015. Depois foi analisado o Relatório de Monitoramento Global de EPT em 2005, que adotou como tema o Imperativo da Qualidade e o Relatório de Monitoramento de 2008. Em seguida investigou-se o Relatório de Monitoramento Global de 2015, que apontou os progressos e desafios da educação. Para finalizar, foi tomado como objeto de análise a Declaração de Incheon, o Marco de Ação Agenda de Educação 2030, que estabelece elementos básicos para se alcançar 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável proposto pela ONU: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

A Teoria Crítica da Sociedade, adotada como referencial para analisar transformações e permanências na compreensão de qualidade defendida pelo órgão, foi base para investigar disputas e resistências presentes - de forma manifesta ou latente - em seus discursos, bem como identificar as contradições e inconsistências observadas entre as proposições e orientações e as condições concretas que impactam sua viabilização. A análise conceitual fundamentada essencialmente na perspectiva adotada por Herbert Marcuse na obra “*A Ideologia da Sociedade Industrial*” (1973), na qual o autor reflete sobre as contradições presentes na forma como a

sociedade industrial totalitária, busca identificar nos documentos os mecanismos adotados para manipular técnica e economicamente as necessidades e interesses humanos, tornando o pensamento e a sociedade *unidimensionais*.

A unidimensionalidade, apresentada pelo autor como uma forma de dominação, exerce seu controle na medida em que impõe a ausência de oposição e de visão crítica e estabelece uma verdade única, justificada por meio da *racionalidade tecnológica* que institui “uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede, assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo” (MARCUSE, 1973, p. 24 - 25).

Considerando a concepção de racionalidade tecnológica proposta pelo autor, este estudo analisa como ocorre a construção da ideia de qualidade educacional que supõe uma administração racional e técnica da educação. Discute também a elaboração dos discursos que envolvem a construção do conceito sob a perspectiva da linguagem funcional na qual Marcuse (1973) mostra como o significado da palavra tende a se unificar consensualmente, ausente de crítica, manifestações de conflitos, contradições e ambiguidades. Assim, verifica as condições históricas e materiais que favorecem para que um conceito, exaustivamente repetido, se dissemine e absorva os elementos de oposição e negação, tornando-se aceito socialmente e um instrumento para justificar e propagar o sentido desejado pelo poder instituído.

O estudo se organiza em dois capítulos seguidos das considerações finais. O capítulo inicial apresenta os pressupostos teóricos para compreensão da disseminação da racionalidade tecnológica na sociedade capitalista e sua presença na contemporaneidade. Traz ainda um levantamento histórico do processo de escolarização e desenvolvimento dos sistemas educacionais modernos, partindo do período da década de 1990 até o início do século XXI. Para isso, os estudos de Ringer, Laval e Santos foram associados à obra de Marcuse. O contexto histórico, social e econômico no qual se deu a criação da Unesco e as concepções e expectativas de educação da agência desde sua criação até o final do século XX estão presentes no segundo capítulo do estudo, que também analisa documentos publicados pela instituição no período de 1990 a 2015, para identificar os objetivos propostos para a educação, a visão de qualidade apresentada em cada texto, articulando-os aos pressupostos teóricos adotados no primeiro capítulo.

As considerações finais apresentam uma análise da ideia de qualidade educacional segundo a Agenda Global da Unesco e as reflexões produzidas no decorrer da pesquisa, sob a perspectiva da Teoria Crítica.

CAPÍTULO I

RACIONALIDADE OCIDENTAL E ESCOLARIZAÇÃO NO CAPITALISMO TARDIO

Tendo em vista que esta pesquisa teve como objeto compreender quais aspectos e características a Unesco atribui à “educação de qualidade” e como a agência dissemina sua visão ao longo do tempo, pretendeu-se inicialmente, evidenciar a relação existente entre a racionalidade ocidental e a escolarização em massa, visando posteriormente, articular esses elementos aos traços que caracterizam a concepção de “educação de qualidade” adotada pela organização, do período de sua criação aos dias atuais.

Considerando que a Unesco foi criada no período pós Segunda Guerra Mundial e se consolidou como organismo de relevância para a educação internacional durante o processo de expansão mundial do capitalismo tardio, para a composição deste capítulo tornou-se necessário compreender inicialmente, as transformações ocorridas na sociedade ocidental durante o período e as condições históricas e interesses políticos, econômicos e sociais presentes neste contexto, para articulá-los aos processos de disseminação e expansão da instituição escolar pelo mundo.

Adotando como referência a análise crítica do capitalismo tardio e de sua racionalidade na obra *A ideologia da sociedade industrial: O Homem Unidimensional*, produzida por Herbert Marcuse em 1964, esta autora mostrou como a sociedade, a partir do período pós-guerra ao ser acionada pela estratégia do medo, converteu-se em todas as esferas da vida, em um ambiente totalmente administrado, avesso à oposição e ao pensamento crítico.

Na sequência, para compreender as condições sociais contemporâneas, o avanço do capitalismo neoliberal pelo mundo e a intensificação da precarização da vida, adotou-se como referência o estudo produzido por Eduardo Altheman Camargo Santos, em 2018, que teve por objetivo retornar aos escritos de Marcuse, principalmente suas conclusões teóricas referentes a integração da classe trabalhadora e ao desenvolvimento da sociedade unidimensional, aplicando-as ao atual momento histórico.

A fim de entender a expansão mundial da escolarização e as transformações observadas nesse processo, o presente estudo pautou-se nos resultados da obra *Educação e Sociedade na Europa Moderna*, produzido por Fritz K. Ringer em 1979, e da obra *A escola não é uma Empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público* produzida por Cristian Laval em

2004, esta auxiliou também a análise das condições contemporâneas da instituição escolar, visto que discute suas características na sociedade neoliberal e globalizada.

1.1. Integração da classe trabalhadora e eliminação da crítica na sociedade industrial avançada

Na obra *A ideologia da sociedade industrial: O Homem Unidimensional*, produzida em 1964, Herbert Marcuse pontua que após a Segunda Guerra Mundial, as transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e das descobertas científicas produziram um alto nível de administração e de operacionalização nas formas produtivas, favorecendo a conversão da razão técnica em “*Logos* da servidão contínua” (MARCUSE, 1973, p. 155), argumentando que tal conversão representou também uma crise do indivíduo moderno. Em busca de explicar a transformação da racionalidade liberal em racionalidade tecnológica, o pensador expõe as condições concretas que levaram à redução do poder de negação do pensamento, o bloqueio das possibilidades de o homem transcender a ordem vigente e o estabelecimento de um pensamento unidimensional. Nesse período, definido pelo estudioso como capitalismo tardio, desenvolveu-se a supremacia da técnica e da organização, conduzindo a personificação da sociedade como a própria razão. Por meio do uso de aparatos tecnológicos que possibilitaram a elevação do padrão geral de vida da população, mas que em contrapartida, constituíram-se como instrumentos de escravização do homem, o trabalhador passou a desfrutar de uma falta de liberdade confortável, mas que é responsável pela perpetuação de sua luta pela existência, embora esta aparentemente estivesse apaziguada.

No estudo, ao analisar a integração da classe trabalhadora ao sistema capitalista, o autor mostra que as demandas da economia, viabilizando ao trabalhador alguns benefícios sociais, o aumento de seu poder de consumo e ao promover melhores condições de trabalho e de vida, instituíram, ao mesmo tempo, a aceitação das condições de vida existentes, dissimulando as contradições que permeavam a sociedade e inibindo as possibilidades de oposição à realidade. Ao apontar como características do Estado de Bem-Estar a concentração da economia nacional nas mãos do governo e as políticas de assistência aos direitos sociais trabalhador, Marcuse (1973, p. 38) destaca que o contexto de acesso aos bens e às supostas vantagens do sistema capitalista associados a um alto nível de tecnologia e mudanças na administração das empresas, produziram, naquele período, uma nova configuração na estratificação social.

Com as sociedades afluentes de então vivenciando um período de integração da classe trabalhadora, com diferentes ideias, opiniões e questões divergentes sobre a realidade eram vistas como subjetivas e irracionais. Segundo o filósofo, a neutralização dos questionamentos e da oposição promoveu a falta de criticidade, intensificou a transformação da ciência em recurso meramente instrumental que, associando-se aos novos padrões de produção e consumo, serviu de base para o controle e a dominação social. Esse processo, ao configurar como irracional qualquer forma de oposição ao sistema estabelecido, promoveu a integração da classe trabalhadora e espalhou-se pela sociedade apoiando-se no progresso tecnológico, na cientificação do pensamento, na administração pautada na eficiência e na elevação da produtividade, elementos que contribuíram, por outra parte, à ampliação do consumo e à melhoria dos salários e do padrão de vida dos trabalhadores.

A integração do trabalhador, segundo o autor, ultrapassou os campos da produção e da consciência, atingindo também os aspectos materiais, pois a mecanização tornou-o dependente da indústria, fazendo-o envolver-se nos assuntos e problemas dela. Os fatores que promoveram a integração da classe trabalhadora ao capitalismo reduziram significativamente sua perspectiva de “negação viva” desse modo de produção e organização social, configurando um modelo de “sociedade sem oposição” (MARCUSE, 1973, p. 13). Assim, ao integrar o trabalhador em seu sistema, o capitalismo subordinou a classe operária, tornando-a dependente e instituindo uma sociedade administrada pelo controle do pensamento, o mascaramento das contradições, a neutralização dos ideais de transformação social e o bloqueio do potencial revolucionário, além da reduzir a força dos sindicatos e dos partidos de oposição ao sistema estabelecido.

Dessa forma, segundo o filósofo, a extensão de benesses sociais ao proletariado suavizou as contradições entre as classes sociais e promoveu a alienação do trabalhador. A força de oposição do indivíduo, decorrente do pensamento autônomo, criativo e potencial revolucionário, características presentes na sociedade liberal, no capitalismo avançado teve sua potência bloqueada, levando-o a adaptar-se ao processo de produção racionalizado e racionalizante e a abdicar de seu papel de transformador do *status quo*. Segundo Marcuse:

Neste processo, a dimensão "interior" da mente, na qual a oposição ao *status quo* pode criar raízes, é desbastada. A perda dessa dimensão, na qual o poder de pensamento negativo - o poder crítico da Razão - está à vontade, é a contrapartida ideológica do próprio processo material no qual a sociedade industrial desenvolvida silencia e reconcilia a oposição (1973, p. 31).

Na sociedade industrial avançada, desenvolveu-se uma forma unidimensional de vislumbrar a realidade que garantiu a perpetuação da dominação ao eliminar todas as

possibilidades de desenvolvimento do potencial crítico para transcendência e ao bloquear questionamentos sobre o sistema estabelecido e um progresso que ocultava a opressão e a dominação. Assim, segundo o estudioso, desenvolveu-se o “padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo” (MARCUSE, 1973, p. 32).

A classe trabalhadora abandonou sua posição de negação viva da sociedade capitalista enquanto a classe dominante perdeu o *status* de inimigo a ser combatido, deste modo o autor constatou que

Essas categorias eram essencialmente negativas, conceitos oposicionistas, definindo as contradições reais da sociedade europeia do século XIX. A própria categoria "sociedade" expressava o conflito agudo entre as esferas social e política - a sociedade antagônica ao Estado. Do mesmo modo, "indivíduo", "classe", "família" designavam esferas e forças ainda não integradas nas condições estabelecidas - esferas de tensão e contradição. Com a crescente integração da sociedade industrial, essas categorias estão perdendo sua conotação crítica, tendendo a tornar-se termos descritivos, ilusórios ou operacionais (MARCUSE, 1973, p. 15).

Envolto em um contexto de aparatos burocráticos e tecnológicos desenvolvidos pela administração e diante de uma grande oferta de mercadoria e o livre acesso a ela, o homem, de acordo com o filósofo, teve sua existência alienada, perdeu sua capacidade de reconhecer seu opositor e explorador e foi privado de distinguir seus anseios e interesses pessoais dos coletivos e de identificar sua consciência. Dessa forma, nas palavras de Marcuse:

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar. É precisamente essa necessidade que a Sociedade estabelecida consegue reprimir com a intensidade com que é capaz de "entregar as mercadorias" em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente (1973, p. 17).

O autor destaca que a “razão teórica e prática e o behaviorismo acadêmico e social se encontraram em campo comum: o de uma sociedade avançada que transforma o progresso científico e técnico em instrumento de dominação” (MARCUSE, 1973, p. 35). Assim, o desenvolvimento tecnológico, as descobertas científicas e o avanço da racionalidade que portavam as condições necessárias ao homem para libertar-se da opressão e da alienação presentes no trabalho executado no processo produtivo e que poderiam viabilizar a redução da

dedicação de tempo nessas tarefas, contraditoriamente tornaram-se os instrumentos responsáveis pela eliminação das potencialidades de crítica à realidade e de luta por sua transformação, desenvolvendo um círculo de dependência pautado pelo que denominou de “princípio de desempenho”.

Com base no “princípio de realidade” de Freud, que mostra como normas e valores governam uma sociedade ao reprimir seus instintos, Marcuse (1973) desenvolve o “princípio de desempenho”, relacionando-o à imposição de uma constante ampliação de eficiência no trabalho alienado do modo de produção capitalista. Inspirado no conceito de mais-valia de Marx, que tratou da busca permanente pela ampliação dos lucros, por parte dos donos dos meios de produção, Marcuse (1973) desenvolve também o conceito de “mais-repressão”, que representaria o excesso de repressão imposto aos homens pelo princípio de desempenho. Para o autor, ainda que não fosse necessário à garantia de sua subsistência, o trabalhador mantinha-se mais tempo no trabalho produtivo submisso a esses princípios que eram utilizados na promoção da lógica de dominação e na construção de uma civilização que exigia do homem uma dedicação sem precedentes.

1.1.1. Possibilidades de transcendência

Apontando a relevância dos trabalhadores desfrutarem de tempo para contemplar a natureza, refletir sobre a própria existência, o sentido da vida e sobre as questões sociais ou para desfrutar de atividades diversas ao trabalho, Marcuse (1973) destaca que essas práticas de contemplação e fruição, adotadas por membros das classes altas nas sociedades em períodos anteriores, permitia-lhes o desenvolvimento da sensibilidade e a experimentação de outras formas de existência. Em suas palavras:

Indubitavelmente, o mundo de seus predecessores era um mundo atrasado, pré-tecnológico, um mundo com boa noção da desigualdade e da labuta, no qual o trabalho ainda era um infortúnio predeterminado; mas um mundo no qual o homem e a natureza ainda não estavam organizados como coisas e instrumentos. Com o seu código de formas e maneiras, com o estilo e o vocabulário de sua literatura e filosofia, essa cultura passada expressava o ritmo e o conteúdo de um universo no qual vales e florestas, vilas e hospedarias, nobres e vilões, salões e cortes eram parte da realidade vivida. Na prosa e no verso dessa cultura pré-tecnológica está o ritmo dos que perambulam ou passeiam em carruagens, que têm o tempo e o prazer de pensar, contemplar, sentir e narrar (p. 71-72).

Considerando o alto nível de desenvolvimento tecnológico nas sociedades industriais avançadas, Marcuse (1973) afirma que esses fatores poderiam gerar tempo livre para que o

homem desenvolvesse suas potencialidades, deixando de investir toda a sua energia na luta pela sobrevivência, assim, descreve que:

Os processos tecnológicos de mecanização e padronização podem liberar energia individual para um domínio de liberdade ainda desconhecido, para além da necessidade. A própria estrutura da existência humana seria alterada; o indivíduo seria libertado da imposição, pelo mundo do trabalho, de necessidades e possibilidades alheias a ele; ficaria livre para exercer autonomia sobre uma vida que seria sua. Se o aparato produtivo pudesse ser organizado e orientado para a satisfação das necessidades vitais, seu controle bem poderia ser centralizado; tal controle não impediria a autonomia individual, antes tornando-a possível (MARCUSE, 1973, p. 24).

Observa-se que o filósofo considera, a arte, a imaginação, o tempo livre e fruição elementos primordiais ao desenvolvimento do indivíduo. Assim, para dedicar o tempo e a energia em atividades verdadeiramente livres, os indivíduos precisariam se desvincular do trabalho alienado afastando-se de atividades impostas por forças externas e de práticas repressoras produzidas pela sociedade industrial, pois a administração os impediam de projetar outras formas de existência. No entanto, observando as sociedades industriais, o filósofo constata uma contradição, pois embora o avanço tecnológico favorecesse a produção de excedente de tempo ao trabalhador, este não possuía autonomia para desfrutá-lo, visto que um aparato de atividades alienantes lhes eram direcionadas, de forma que os meios de comunicação e a produção massiva de mercadorias destinadas ao lazer e ao entretenimento o mantinham ocupado e distraído. Para o autor,

No mesmo grau em que é permitido à população romper a paz onde quer que ainda existam paz e silêncio, ser feia e enfeiar as coisas, transpirar familiaridade, é também assustador ofender a boa norma. É assustador, porque expressa o esforço legal e até organizado para rejeitar os outros em seu próprio direito, para impedir autonomia até mesmo em esfera da existência pequena e reservada. Nos países superdesenvolvidos, uma parte cada vez maior da população se torna enorme audiência cativa - capturada não por um regime totalitário, mas pelas liberdades dos cidadãos cujos meios de diversão e elevação compelem os outros a participarem de seus sons, suas vistas e seus cheiros (MARCUSE, 1973, p. 225).

Sem usufruir de seu tempo livre para dedicar-se a si e ao seu reconhecimento, o homem da sociedade administrada encontra-se permanentemente envolvido em uma acelerada e alucinante rotina, externamente estabelecida pela realidade, uma situação que o impossibilita de pensar outra condição para sua vida e de perceber os instrumentos desenvolvidos para o consumo de seu tempo e dos recursos produzidos por seu trabalho, incluindo sua renda.

Para romper esse ciclo repressivo de administração exercido pelo medo e ameaça constantes, “os negócios e a segurança no emprego numa sociedade que se prepara para e contra

a destruição nuclear pode servir de exemplo universal de contentamento escravizador”. O estudioso avalia a relevância do trabalhador desfrutar livremente de seu tempo e que para isso deveria recusar-se a envolver-se com as propostas uniformizadas, rejeitando mercadorias e atividades desenvolvidas para sua distração e alienação. Assim, a “Grande Recusa” é definida como um posicionamento individual de negação à repressão imposta pelo consumismo na realidade da sociedade capitalista, que produz em grande escala as mercadorias, o lazer, a arte e padrões de vida. Segundo Marcuse (1973) a recusa seria uma ação do homem em direção à sua libertação por permiti-lhe desvencilhar-se do gasto de “energia e manuseio de mercadorias e serviços” que o tornavam “incapaz de alcançar uma existência própria, incapaz de apreender as possibilidades que são repelidas por sua satisfação” (p. 224).

No entanto, essa recusa libertadora não foi apontada pelo autor como tarefa fácil. Com a redução do pensamento, a anulação da negação e a dominação exercida pelos aparatos tecnológicos, essa opção torna-se indisponível na sociedade administrada, na qual a integração total do homem o impedia de enxergar suas potencialidades. Para o filósofo, a grande arte e a cultura, que no passado tinham o poder de denunciar a contradição e de promover a contestação - ou seja, que representavam a bidimensionalidade no pensamento social -, na modernidade encontram-se anuladas por ideais de progresso e desenvolvimento que racionalizam e operacionalizam a forma de pensar, tornando-a única e massificada. Assim, sob a administração e a incorporação da ordem estabelecida, o antagonismo existente entre as culturas liberais e emancipadas e a realidade é reduzido, abrindo caminho a um processo de coesão e dominação social por meio da “liquidação da cultura *bidimensional*” que não nega ou rejeita os “valores culturais”, mas os incorpora totalmente à ordem estabelecida, reproduzindo-os e exibindo-os maciçamente e em grande escala (p. 69, grifos do autor). Nas palavras de Marcuse,

Assim como as pessoas sabem ou sentem que os anúncios e as plataformas políticas não têm de ser necessariamente verdadeiros ou certos e, não obstante, os ouvem e leem e até se deixam orientar por eles, assim também aceitam os valores tradicionais tornando-os parte de seu equipamento mental. Se as comunicações em massa misturam harmoniosamente e, com frequência, imperceptivelmente, arte, política, religião e filosofia com anúncios, levam essas esferas da cultura ao seu denominador comum - a forma de mercadoria. A música da alma é também a música da arte de vender. O que importa é o valor de troca, e não o da verdade. Em torno dele gira a racionalidade do *status quo*, e toda racionalidade alienígena se submete a ele. As grandes palavras de liberdade e realização, ao serem pronunciadas por líderes e políticos em campanhas nas telas, no rádio e nos palcos, tornam-se sons sem significado algum que só adquirem significado no contexto da propaganda, dos negócios, da disciplina, do repouso (1973, p. 70).

A verdade exaltada pela arte teve seu antagonismo assimilado e esgotado, passando a manifestar-se “precisamente num pluralismo harmonizador”, no qual as contradições “coexistem pacificamente com indiferença” (MARCUSE, 1973, p. 73), produzindo-se assim uma “lacuna essencial entre as ordens” que promoveu o progressivo fechamento tecnológico da sociedade em desenvolvimento que anulou as possibilidades de oposição. Segundo o autor, “com o seu fechamento, a Grande Recusa é, por sua vez, recusada e a outra dimensão é absorvida pelo estado de coisas predominante” (p. 75).

Concluindo que a alienação artística produzia sublimação, Marcuse (1973) observa que a “conquista e a unificação dos opostos” promoveram a mercantilização da cultura por meio da crescente produção e satisfação material, o que permite “uma *dessublimação* arrasadora”, substituindo a “satisfação mediata por satisfação imediata”. A arte popularmente e massivamente comunicada teve suas imagens mentais contraditórias invalidadas e sob a forma de mercadoria, incorporou-se “à cozinha, ao escritório, à loja”, com “sua liberação para os negócios e a distração produziu, sob certo aspecto, *dessublimação* repressiva” (p. 82), visto que, segundo o autor, em uma sociedade onde há abundância e impossibilidade de gratificação, mobiliza-se a legitimação da ordem estabelecida e a grande oferta de liberdade e satisfação das necessidades atua como aparato de dominação e manipulação do indivíduo, de seus anseios e de sua consciência.

1.1.2. Racionalização e fechamento dos conceitos

Ao analisar o operacionalismo que se estabelece junto com o raciocínio tecnológico, Marcuse (1973) observa como se promoveu a identificação das coisas com suas funções, definindo como sinônimos o conceito e seu “conjunto de operações correspondentes” e como se passou a considerar as “propriedades e processos como simbólicos do aparato usado para captá-los e produzi-los”. Esse processo, de acordo com o filósofo, no qual “a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer”, elimina os “elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica”, promovendo a anulação do questionamento sobre o conceito disseminado (p. 93). Assim,

Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua representação linguística autêntica. Sem tais mediações, a

linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e de sua função (MARCUSE, 1973, p. 93).

Nesse contexto, anuncia Marcuse (1973), “as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito é absorvido pela palavra” e assume o “conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado” e a “palavra se torna um clichê” cujo desenvolvimento genuíno de seu significado é fechado pela comunicação (p. 94). O conceito, uma vez operacionalizado, se torna falso ao isolar e atomizar os fatos, estabilizando-os em um contexto repressivo cuja tradução metodológica torna-se universal, reduzindo o pensamento, fechando as possibilidades de questionamento e a explicação e estabelecendo “coisas certas e erradas indiscutíveis e um valor como justificativa de outro valor” (p. 106). Para o estudioso, o conceito passa a ser “usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto” (p. 109).

Segundo Marcuse (1973), a operacionalização que se fez presente na divisão científica do trabalho e aumentou “enormemente a produtividade do empreendimento econômico, político e cultural”, envolveu processos desencadeados pela quantificação e explicação da natureza por meio de estruturas matemáticas, “separou a realidade de todos os fins inerentes e, conseqüentemente, separou o verdadeiro do bem, a ciência da ética” e justificou “a repressão e até mesmo a supressão como perfeitamente racionais” (p. 144). Assim, na visão do filósofo, ao transformar oposição negativa em positiva, a organização social pautada nos ideais científicos tornou-se totalitária em suas bases internas, refutando quaisquer formas alternativas.

Desse modo, naturalizou-se na sociedade tecnológica, a existência de apenas um “modo de pensar e de comportamento que não deseja e talvez mesmo seja incapaz de compreender o que se está passando e porque está acontecendo” e que aparenta ser “imune a qualquer outra racionalidade estabelecida” (MARCUSE, 1973, p.143). Correspondendo à realidade estabelecida, pensamento e comportamento “expressam uma falsa consciência, reagindo à preservação de uma falsa ordem dos fatos e contribuindo para ela. E essa falsa consciência se corporificou no aparato técnico prevalecente, o qual, por sua vez, a reproduz”, enfraquecendo todas as manifestações de oposição (p. 144) e estabelecendo uma estreita relação “entre o pensamento científico e sua aplicação, entre o universo da locução científica e o da locução e comportamento comuns - uma relação na qual ambas se movem sob a mesma lógica e racionalidade de dominação” (p. 151). Para o autor,

O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem *por meio* da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas *como* tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. Nesse universo, a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade técnica de a criatura ser autônoma e determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade não parece irracional nem política, mas antes uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária (MARCUSE, 1973, p. 154).

De acordo com o estudioso alemão, no processo de dominação a ciência, usada como base para a quantificação, possibilita a universalização de formas e relações por meio da antecipação e da projeção metódica pautadas em cálculos. Assim, assumindo “uma função estabilizadora, estática e conservadora”, produz um “horizonte de pensamento instrumentalista comprometido com a lógica do controle secular” (MARCUSE, 1973, p. 158 – 161). Para o autor,

A Razão, como pensamento e comportamento conceituais, é necessariamente profundo conhecimento, dominação. *Logos* é lei, regra, ordem, em virtude do conhecimento. Ao subordinar casos particulares sob um universal, ao submetê-lo ao seu universal, o pensamento alcança domínio sobre os casos particulares. Torna-se capaz não apenas de compreendê-los como também de agir sobre eles, de os controlar (p. 161).

Em uma realidade administrada pela tecnologia, a quantificação estabelece padrões, justifica uma “ordem científica puramente racional” e valida os “interesses particulares que organizam o aparato”, fechando os pensamentos e bloqueando as dimensões de transcendência. Assim, nas palavras de Marcuse (1973), “a tecnologia se tornou o grande veículo de *espoliação* - espoliação em sua forma mais madura e eficaz”. Com isso, observou ele, o mundo ao tornar-se o “material da administração total” (p. 162; grifo do autor), absorveu até seus administradores. Nesse contexto de administração total do sujeito, os valores e a linguagem também se padronizaram e o material linguístico disponível, que é social, tornou-se particular e pessoal. Mediado por um universo de pensamentos e práticas que não possibilitam outras formas de comunicação e outras opiniões e na qual “a análise permanece dentro dos limites da locução mistificada e decepcionante” (p. 183), a linguagem multidimensional foi transformada em unidimensional e universal, deste modo os “significados diferentes e em conflito não mais se interpenetram, sendo mantidos separados; a dimensão histórica explosiva do significado é silenciada” (p. 186).

O processo de operacionalização dos conceitos, descreve Marcuse (1973), inclui algumas características e exclui outras, promovendo sua generalização ou universalização. Assim, “compreende numa só ideia as possibilidades que são realizadas e, ao mesmo tempo, impedidas na realidade” (p. 197), ou seja, se apresenta como “entendimento de condições particulares das coisas à luz de suas potencialidades” (p. 200). Historicamente estabelecido, esse processo conceitua de acordo com o mundo experimentado e conforme as possibilidades e limitações impostas por ele. Dessa forma, a administração do pensamento na sociedade industrial avançada, de acordo com estudos do autor, fornece as bases para universalizar os conceitos, operacionalizando-os sob uma visão unidimensional, condicionando e determinando suas interpretações e possibilidades reais de transcendência. A operacionalização dos conceitos ao bloquear as possibilidades de mediações e transgressões entre eles, rejeita formas bidimensionais e dialéticas do pensar e, por meio do bloqueio da reflexão, o conceito isolado de mediações torna-se padronizado e esvaziado de seu significado histórico, torna-se absorvido pela palavra que transmite sua função.

Ao apontar que os processos dialéticos permitem a consciência crítica em um processo histórico de afirmação e negação da aparência, o pensador alemão conclui que por ser “determinada pelas exigências e pelos interesses da sociedade estabelecida”, portanto irracional, a consciência geral dificulta a consciência crítica, que perde a liberdade de travar sua “luta *contra* a sociedade estabelecida” e dominada por interesses particulares “dos grupos que alcançaram o controle dos processos de produção”. Esse controle projeta um estilo de vida e necessidade para o todo, garantindo sua escravização (MARCUSE, 1973, p. 207; grifo do autor).

Na visão do filósofo, as determinações históricas no contexto capitalista seriam responsáveis por justificar e dar continuidade à exploração e à administração da sociedade em um processo definido como “escolha determinada”, no qual a “refutação interna” depende do caráter histórico da realidade, o mesmo que confere aos conceitos a compreensão da realidade e a possibilidade de crítica. Dessa forma, “a verdade histórica é relativa; a racionalidade do possível depende da do real”, visto que “a verdade do projeto transcendente depende da do projeto em realização” (p. 206). Assim, segue o autor:

Sugiro a expressão "escolha determinada" a fim de acentuar a invasão da liberdade na necessidade histórica; a expressão nada mais faz do que condensar a proposição de que os homens fazem a sua própria história, mas fazem-na sob determinadas condições. (...). Assim, dentro do arcabouço de uma determinada situação, a

industrialização pode prosseguir de modos diferentes, sob controle coletivo ou privado, e, até mesmo sob controle privado, em direções de progresso diferentes e com diferentes propósitos. A escolha é primordialmente (mas apenas primordialmente!) privilégio dos grupos que alcançaram o controle dos processos de produção. Seu controle projeta o estilo de vida para o todo, e a necessidade garantidora e escravizadora é o resultado de sua liberdade (MARCUSE, 1973, p. 206 - 207).

Observando que na sociedade capitalista avançada a racionalidade tecnológica assumiu papel central na dominação social, Marcuse (1973) conclui que os interesses econômicos e produtivos controlam o pensamento, a ciência e a política na sociedade ocidental após as guerras mundiais na primeira metade do século XX, promovendo grandes mudanças na ordem social de diversos países que enfrentam a destruição, as crises econômicas, a descolonização e outros desafios. O capitalismo produtivo, segundo ele, avança e com ele o consumo, o individualismo e a massificação social.

De acordo com o filósofo, o capitalismo tardio produziu uma sociedade contraditória e repressora, na qual as dimensões da existência privada e pública foram administradas, a oposição foi reprimida e se obteve grande aumento na produtividade, situações que contribuíram para o ocultamento das contradições, a padronização das necessidades e anulação da personalidade dos indivíduos, garantindo uma homogeneização ideológica niveladora que atenuou os conflitos entre as classes e promoveu o controle social desempenhado pela racionalidade tecnológica.

Como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político, a fase mais atual da realização de um projeto histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como o mero material de dominação. Ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política (1973, p. 19).

Assim, na visão do autor, desenvolveu-se na sociedade industrial tardia, um projeto político por meio de “um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo” (MARCUSE, 1973, p. 37), um processo que se intensificou no período das décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial.

Em consonância com a análise realizada por Marcuse à época de seu estudo, observa-se nas décadas finais do século XX e início do XXI, que a tecnologia incorporada aos processos produtivos não tem contribuído para suavizar o tempo ou a quantidade de trabalho daqueles

que estão empregados, mas sim para propagar insegurança, vulnerabilidade e incerteza, caracterizando o capitalismo atual como altamente predatório, uma forma que se impõe como modo exclusivo e “racional” de organizar a economia-política e a vida e que radicaliza, em termos políticos e subjetivos, o diagnóstico de integração individual ao sistema de exploração vigente.

1.1.3. Processo de precarização do trabalho e da vida

Tomando como objeto a obra do filósofo frankfurtiano, o estudo *“Por uma Teoria Crítica do neoliberalismo – Marcuse no Século XXI”* foi produzido por Eduardo Altheman Camargo Santos em 2018 como tese de doutoramento e buscou atualizar as teorias marcuseanas ao tempo presente, considerando que, a partir da década de 1970, as sociedades ocidentais presenciaram a redução do Estado de Bem-estar e a ascensão do movimento neoliberal³, que se encarregou de espalhar a precarização da vida e de aprofundar a dominação da classe trabalhadora. O pesquisador justifica seu estudo salientando que

Marcuse faleceu em 1979 e não assistiu como o capitalismo pós-1989 foi desatado, levando à formação de uma classe trabalhadora em nível global que apontava não no sentido de um aburguesamento do proletariado, mas no seu sentido inverso: o de precarização da sociedade como um modo de vida. A ideia de uma amálgama confuso sem nítidas divisões entre as classes talvez mantenha sua validade e atualidade, mas não porque a produção e a distribuição em massa aproximaram o nível de consumo das classes em um patamar relativamente mais alto do que as formações capitalistas anteriores, mas sim cada vez mais baixo (SANTOS, 2018, p.70).

Analisando as transformações ocorridas mundialmente nos sistemas econômicos e políticos e nas relações laborais a partir das décadas de 70 e 80 do século XX, Santos (2018) destaca que “o mundo parecia apresentar as condições políticas e econômicas favoráveis para o choque neoliberal” (p. 54). Constata que, ao justificar a busca por estratégias para superar suas crises, o capitalismo global promove alterações no mundo do trabalho inserindo inovações nas fábricas e estimulando a “multiplicidade de ocupações (re)inventadas na virada do século”

³ Segundo Paulini, o neoliberalismo surge como reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar e em defesa da adoção de livres mecanismos por parte do mercado. Adotando como discurso a necessidade de rendição incondicional do indivíduo ao sistema, espalha-se por todos os espaços de sua vida. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138/10688>. Acesso em 20/07/2019.

visando uma ampliação desenfreada da produtividade (p. 90). Sobre o período descreve que:

Desde a década de 1970, o capitalismo mundial passa por uma série de rearranjos em níveis globais, que apontam, em seu conjunto, para uma reorganização do sistema. Seja com o primeiro golpe político aplicado sobre o Chile ou com os choques do petróleo, ambos ocorridos em 1973; seja com outra fase aguda da crise do petróleo, ou com os choques aplicados por Paul Volcker à frente do *Federal Reserve Bank* estadunidense, ambos iniciados em 1979; seja com a queda do Muro de Berlim, em 1989, a consequente reunificação da Alemanha no ano seguinte ou com o colapso oficial da URSS em 1991, fato é que adentramos em uma nova fase do capitalismo global, fase essa marcada pelo crescimento da insegurança social, pela pressão negativa sobre os salários reais e o poder de compra das classes trabalhadoras, pela elevação exponencial da concentração de renda e o consequente aumento do hiato entre as classes sociais, pelo ataque frontal às instituições e organizações da classe trabalhadora, em suma, pela precariedade como modo de vida total (SANTOS, 2018, p. 51 - 52).

Para Santos (2018), observa-se nos últimos 50 anos uma reconfiguração da sociedade e da classe trabalhadora. Diferentemente das melhorias nas condições de vida observadas no período de auge do Estado de Bem-estar, a sociedade atual experimenta o “rebaixamento total e completo”, com precarização inclusive de grande parcela da própria burguesia. Neste cenário, figuram de um lado uma reduzida elite global e de outro a grande população, imersa em um processo de crescente precariedade (p. 71).

Em relação às mutações laborais, o pesquisador observa que entre as principais características do neoliberalismo estão a tendência de terceirização como forma de “flexibilização da mão-de-obra e dos direitos trabalhistas e a prática de técnicas administrativas e gerenciais que visam aumentar a produtividade”. Essas estratégias promovem uma precarização massiva do trabalho, “empurrando milhões para empregos instáveis e intermitentes, quando não simplesmente para o desemprego estrutural” (SANTOS, 2018, p. 19). Nesse contexto,

(...) uma mudança primordial que tem ocorrido sob o capitalismo, a saber, o fato de que o sistemático rebaixamento dos salários, a perda do poder de compra da renda dos trabalhadores, e o crescimento vertiginoso das desigualdades sociais e do hiato entre as classes apontam no sentido uma tendência geral à precarização, à insegurança, ao desemprego e ao subemprego, à concentração de renda, e à repressão política pode ser sentida praticamente no globo todo (SANTOS, 2018, p. 59)

Analisando o início do processo de implantação do neoliberalismo no Chile, Santos (2018) destaca a atuação estadunidense sob a forma de apoio militar e de direcionamento econômico e observa que a experiência já evidenciava “o tom do percurso neoliberal pelo mundo: repressão política letal aliada à exponencial concentração de renda, super-exploração do trabalho e retirada dos benefícios sociais pelo Estado”, características que se mostrariam

“inabaláveis nas próximas quatro décadas e meia de espraiamento neoliberal pelo globo” (p. 53), promovidas via Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

A sociedade neoliberal apresenta também, de acordo com Santos (2018), tendências regressivas no campo político, no qual observa-se uma “recrudescência da lógica política no sentido do enfrentamento aberto às instituições da classe trabalhadora”. A fase de cooperação e compromisso de classe cede espaço “à repressão pura e simples dos sindicatos e dos partidos do campo da esquerda, mesmo que seus programas e atuações já estivessem contidos dentro de um limitado programa de ação e de projeto político” (p. 62). Com isso, sindicatos perdem poder de luta e direitos trabalhistas, outrora garantidos, são suprimidos por meio de alterações na legislação em favor do patronato e com os ataques às organizações trabalhistas observados nas décadas de 1980 e 1990 (p. 63).

Outros fatores foram apontados por Santos (2018) como responsáveis pela reconfiguração das relações de trabalho, entre eles a redução de recursos destinados à gestão de pessoal, a ampliação do uso da robótica e novas tecnologias e o deslocamento das empresas para territórios nos quais “governos e autoridades sejam no mínimo lenientes e sindicatos ausentes”, locais que oferecessem “vantagens comparativas de produção e distribuição” (p. 105). A associação desses fatores, ressalta o pesquisador, produz uma brutal expansão do desemprego estrutural que atinge escala global.

De acordo com Santos (2018), confirmando as análises de Marcuse, as transformações laborais ocasionadas pelo aparato tecnológico tornaram o trabalho “menos físico e árduo e mais mental, mais automatizado, com menores jornadas” (p. 109) e a exponenciação do aparato tecnológico, nas décadas finais do século XX e início do XXI, promoveu uma “diversificação da classe trabalhadora e das formas de trabalho”, validando as previsões do filósofo alemão sobre as “consequências do emprego massivo da tecnologia dentro do processo produtivo e na vida social como um todo – se é que essa ainda existe enquanto esfera separada do trabalho no capitalismo de plataforma atual” (p. 110). Dessa forma, conclui que:

Hoje, devemos entender que a tecnologia, ao contrário de suavizar o processo de trabalhar e aliviar o desgaste físico a ele atrelado, tanto impele milhões de trabalhadores para o desemprego estrutural, extinguindo profissões centenárias da noite para o dia, quanto desbrava inúmeros poros de extração em larga escala de mais-valia. Seja no primeiro movimento, ou no segundo, ela opera não em sentido contrário às diversas formas e processos de precarização laboral, mas sim contribuindo e acelerando-os de modo considerável (p. 111).

Embora o avanço da base técnica subjacente ao desenvolvimento econômico tenha permitido um grande aumento na produtividade, no contexto de trabalho, contraditoriamente, gera instabilidade, insegurança, redução de direitos além de subempregos ou desemprego estrutural. Essas condições, segundo Santos (2018), acentuaram a concentração de renda, a desigualdade social, a precarização da vida e a adesão compulsória do trabalhador a um modelo de organização social e econômica que vem produzindo a racionalidade neoliberal, um processo que começava a ser observado no período do final da vida de Marcuse.

1.1.4. Racionalidade neoliberal

Ao debater a racionalidade presente na sociedade contemporânea, Santos (2018) aponta que ao final do século XX, a construção da subjetividade sob a ótica neoliberal promoveu uma “adoção cada vez mais onipresente do empreendedorismo como conduta de vida aplicável a todas as esferas da vida social e individual” (p. 116), indicando que o sujeito sob essa perspectiva, deveria “tornar-se um empresário de si e do mundo” (p. 117), visto que o aumento da vulnerabilidade, da incerteza crônica e a precarização no campo do trabalho e na reprodução da vida, impuseram ao trabalhador uma crescente instabilidade profissional, gerando a competitividade e uma constante necessidade de treinamento. Assim, o autor relata que:

O desemprego estrutural do século XXI criado pelas novas tecnologias e sua capacidade de tornar obsoletas tanto certas profissões quanto as próprias pessoas que nelas se especializaram, assim como a precarização laboral disseminada, em parte também fruto dessas mesmas tecnologias, que extinguem certos postos apenas para recriá-los em versões mais espoliadas, colocam na ordem do dia a questão dos “permanentemente desempregados” e do treinamento profissional incessante para o nada. Aqui um ponto mostra-se imperativo e não pode ser esquecido em qualquer análise do neoliberalismo: a existência do *homo oeconomicus* neoliberal, de uma subjetividade saturada de escolhas incessantes, dos espaços de liberdade abertos pelo mercado neoliberal e pela forma empresa não se dão em um vazio sócio-histórico. Vale ressaltar ainda mais uma vez: a majoração do imperativo positivo do fazer incessante situa-se em um quadro social de monopolização econômica sem precedente, de espoliação aberta da mão-de-obra em suas formas mais brutais, de encarceramento em massa inédito e de guerras incessantes (SANTO, 2018, p. 185).

O pesquisador ressalta que a racionalidade econômica, extrapolando os contextos de trabalho, tende a invadir e dominar toda a vida dos indivíduos, produzindo como resultado o sujeito empresa:

(...) todos passam a portar-se como empresas guiadas pelo raciocínio mercadológico das perdas, lucros e investimentos; todos passam a concorrer entre si até mesmo fora do local de trabalho ou de questões relativas às carreiras de cada um; todos passam a

conferir crescente atenção às ideias de inovação, empreendedorismo e *marketing* pessoal, entre outros termos próprios ao mundo corporativo; as instituições estatais e públicas passam a ser guiadas por objetivos e métodos oriundos da forma empresarial. Em suma: não há fenômeno ou processo da vida social que pareça escapar à forma da empresa capitalista neoliberal (SANTOS, 2018, p. 151).

A base para compreender as características desse sujeito empresa é a teoria do capital humano, elaborada e aplicada por economistas neoliberais como Theodore Schultz, Jacob Mincer e Gary Becker. A grande mudança propagada por essa proposta foi colocar o trabalhador na posição de capitalista e dar relevância à forma como ele “realiza suas escolhas e aloca seus recursos disponíveis para fins que são mutuamente excludentes” (SANTOS, 2018, p. 155).

Os economistas sinalizaram que caberia ao indivíduo, como dono de uma força de trabalho que corresponde ao capital capaz de lhes prover renda, investir no desenvolvimento de um “aglomerado de características pessoais inatas e adquiridas ao longo de sua vida que os torna indivíduos com *assets* únicos” (p. 156).

De acordo com essa teoria que concebe a força produtiva como um capital individual, o trabalhador qualificado e preparado para as transformações no mundo do trabalho se torna uma fonte de riqueza e desenvolvimento pessoal e social. Sob essa racionalidade, ele é visto como uma empresa de si mesmo e deve assumir a responsabilidade de investir em sua formação para obter o sucesso no mundo do trabalho. Com isso, instauram-se “como unidades de análise não indivíduos, processos, classes sociais, Estados ou famílias, mas somente empresas” (SANTOS, 2018, p. 158). O autor ressalta que as indicações de Schultz e Becker para concorrer a prêmios como o Nobel de economia mostram “a força e a vitalidade do discurso neoliberal ao redor do mundo” e como a relação entre poder e saber se tornaria uma recorrente “verdade” na racionalidade neoliberal, já que

(...) desperta grande interesse, pois ela busca provar a veracidade e a eficácia da teoria neoliberal ao aplicar o raciocínio e o cálculo econômico a diversos campos que não são em si o da economia, abrangendo, na realidade, o comportamento humano em geral. A partir desse momento, o fundamento primeiro do ser humano passa a ser interpretado como a atividade incessante da escolha e da alocação de recursos escassos tendo em vista fins que são alternativos. E a economia, desde então, nada mais é do que o estudo da racionalidade interna desse procedimento. Assim, a economia busca extrapolar os limites de um saber parcial e demarcado para tornar-se o estudo da conduta humana por excelência (SANTOS, 2018, p. 160).

Para o estudioso, “estender o raciocínio próprio do mercado e da economia para todas as áreas não imediatamente econômicas” produz uma identificação ou superposição do

“comportamento econômico a qualquer comportamento racional” e viabiliza a construção de uma racionalidade neoliberal, na qual “ser um sujeito econômico é tão somente ser um sujeito racional, que escolhe os melhores meios para atingir determinado fim” e por conseguinte, “agir como um sujeito neoliberal não é nada mais do que ser racional” (SANTOS, 2018, p. 160).

Sob essa perspectiva, o autor conclui que, “a governamentalidade neoliberal atua não nos jogadores, mas nas regras do jogo e permite ao indivíduo um quadro relativamente flexível para jogar” (p. 162). Com isso, o sujeito neoliberal, livre para fazer escolhas e responsável pelos sucessos e fracassos delas derivados, é impelido a assumir os riscos e incertezas do jogo neoliberal, no qual políticas públicas são definidas e praticadas segundo a lógica da individualização, promovendo a aceitação de qualquer condição de emprego e a conformação frente às perdas de direitos. Santos afirma que:

Uma das medidas a se tomar, uma vez estando-se no desemprego, é nunca ficar parado: fazer cursos, elaborar currículos, participar de *workshops*, submeter-se a terapia, dedicar-se a *hobbys*, colocar-se no mercado, inscrever-se em cursos profissionalizantes, fazer *networking*, frequentar uma faculdade noturna, criar perfis em redes sociais, tudo vira uma medida possível de empregabilidade (2018, p. 171).

A construção da subjetividade neoliberal se dá em momentos de exponência total da eliminação de fronteiras entre tempo de trabalho e tempo livre, nos quais o trabalho passa a ser “feito em todos os lugares e em qualquer hora, e diversão e emprego fundem-se em um indissociável amálgama” (SANTOS, 2018, p. 176). Ocorre também quando os sujeitos são forçados a “demonstrar pró-atividade constante, a realizar escolhas incessantemente e a serem os responsáveis solitários por si mesmos”. Essas condições impedem os “indivíduos de organizar e estruturar sua vida interior, criar e expressar autonomamente seu desejo e fazer valer suas decisões em qualquer plano macro” (p. 179) diante da aparente falta de alternativas para se desenhar outra forma de vida. Neste cenário:

O diagnóstico unidimensional da expulsão da negatividade e da afirmação incessante do existente é elevado a seu último grau na sociedade neoliberal. Esta conseguiu não somente esconjurar as alternativas, que hoje mais parecem ares de outros planetas, por meio do banimento categórico do inteiramente outro – que aparece não mais como o inimigo comunista, mas sim reconfigurado nas figuras produtivas do ex, atual ou futuro presidiário e do terrorista externo ou interno, tão caras à história da implementação do neoliberalismo – como também por meio da afirmação *ad nauseam* do existente. Nesse processo, a supressão do negativo é acompanhada do exercício ilimitado de hipóstase da positividade. Segundo a grade de programação neoliberal, não há alternativa ao sistema político neoliberal, não há alternativa ao programa econômico neoliberal, não há alternativa ao projeto social neoliberal – e não há alternativa ao tipo antropológico neoliberal, afinal, ele é o comportamento humano por definição (SANTOS, 2018, p. 181).

Sob essa perspectiva de escala global, “o neoliberalismo parece aprofundar o diagnóstico marcuseano da liquidação da memória como um feito político” (SANTOS, 2018, p. 182) e se confirma a visão do filósofo alemão de que o desenvolvimento de uma racionalidade impermeável aos questionamentos e oposições produz a dominação, a precarização e o encarceramento das massas, atuando mais agudamente em certas populações como as mulheres, os migrantes, os negros e os jovens.

Ao retomar a leitura feita por Marcuse sobre a tendência da irracionalidade justificada pela racionalidade em vigor na sociedade industrial, Santos (2018) observa que na sociedade neoliberal essa tendência se acentua e instala a visão de “empreendedorismo de si” que se universaliza “no corpo social e nos corpos individuais, com seu imperativo inapelável: todos serão capitalistas agora” (p. 189), mostrando que “o sujeito neoliberal é sua função social” (p. 188, grifo do autor). Para tanto, a racionalidade neoliberal se pauta na valorização de escolhas estabelecidas como racionais e na concepção de indivíduo governável, considerando que, ao intervir nas variáveis do ambiente e direcionar suas escolhas, torna-se possível reduzir as margens de opções de emancipação e de oposição ao processo.

Observa-se assim, a intensificação da disseminação dos processos de controle visando os interesses econômicos e produtivos de grupos dominantes. Pode-se concluir, com base nos apontamentos feitos pelos autores, que os administradores desses interesses utilizam variados aparatos para projetar suas concepções e valores, para inibir as contradições, reduzir as possibilidades de oposição e promover o desenvolvimento de uma racionalidade totalizante.

De acordo com estudiosos como Ringer (1979) e Laval (2004), o processo de escolarização pode servir de aparato para a promoção da racionalidade pautada nos interesses econômicos e produtivos, na medida que prepara os sujeitos para a globalização sem promover questionamentos ou análises críticas da realidade. Desse modo, torna-se relevante analisar também a massificação da instituição escolar do período pós Segunda Guerra até a atualidade, visando identificar as articulações entre os sistemas educacionais e o capitalismo.

1.2. Escolarização e demandas da economia

Fritz K. Ringer, na obra *“Educação e Sociedade na Europa Moderna”* (1979), mostra que, embora tenha havido paralelos entre o desenvolvimento da educação e o avanço da indústria e da tecnologia desde o século XVIII, o alinhamento se intensificou a partir de 1870, identificando nesse processo histórico três grandes fases. A primeira se estendeu do século XVIII até meados do século XIX e foi descrita como fase industrial inicial. Em seguida, veio a fase industrial alta que começou nos anos de 1860 e terminou por volta de 1930, quando teve início a terceira fase, ou fase industrial tardia. Durante as primeiras fases, o autor observa pouca conexão entre educação, vida econômica e o crescimento nas matrículas de alunos, mesmo quando a revolução industrial ultrapassava a Inglaterra e se espalhava pelo continente, visto que em linhas gerais, os jovens que ingressavam nas instituições europeias de ensino raramente buscavam preparo ocupacional para atuar na indústria ou no comércio e a educação atendia as classes de proprietários de terra, preparando futuros clérigos, advogados, médicos, burocratas administrativos e professores.

No decorrer da fase industrial tardia, as divisões curriculares começaram a perder um pouco de sua nitidez e houve um aumento sem precedentes de matrículas nas instituições escolares, elevando a importância do ensino para preparação de uma elevada variedade de ocupações. No entanto, Ringer (1979) destaca que a educação manteve uma relação especial com a tradição e, embora assumisse a função de treinamento, este não era seu único objetivo, pois os sistemas de ensino também se encarregavam de transmitir um patrimônio cultural. Em relação ao ingresso e continuidade dos jovens nas instituições educacionais, o autor avalia que, refletindo as desigualdades sociais os estudantes de acordo com a classe de origem, eram estimulados a seguir caminhos educacionais distintos, de forma que a tradição e o status de cada grupo se perpetuasse por meio dos currículos oferecidos nas diferentes trajetórias. Assim, formações de caráter profissionalizantes atendiam jovens de famílias populares e aquelas com características mais clássicas contemplavam jovens de famílias tradicionais e mais abastadas.

Segundo Ringer (1979), para entender a relação entre escola e trabalho torna-se necessário considerar os contrastes que prevaleceram entre os subsetores dos sistemas educacionais europeus durante a fase da indústria avançada, visto que direcionado à grande parte da população trabalhadora eram disponibilizados ensino primário e cursos de formação práticos voltados à obtenção de habilidades utilizáveis, sem favorecer e desenvolver a reflexão

ou a consciência social. As escolas secundárias e instituições de nível universitário modernas ocupavam um lugar intermediário e serviam principalmente à classe média comercial, industrial e técnica, ou seja, aos filhos dos homens de negócio. Diferentemente, a educação secundária clássica conduzia os jovens oriundos dos estratos médios e superiores não-empREENhedores da sociedade, para instituições de nível universitário mais prestigiadas, levando-os às carreiras religiosas, ao alto funcionalismo público e às profissões liberais.

Ringer (1979) analisa como reformadores políticos e pedagógicos da Europa e EUA propunham uma segmentação⁴ na escolarização, indicando a formação cultural para as elites e a prática ao resto da sociedade, situação que refletia uma falta de interesse em oferecer aos trabalhadores uma escola humanista semelhante à disponibilizada para a elite, intensificando a segregação entre o homem culto de um lado e o homem produtivo de outro, estratégia utilizada repetidas vezes para justificar a exploração e as privações impostas a muitos, uma situação que fortalecia o contexto de descontentamento e a ocorrência reiterada de conflitos.

Ringer (1979) identifica que no início do século XX havia caminhos educacionais diferentes para os descendentes de famílias de negociantes e de famílias de advogados e funcionários estatais, embora todos esses grupos pudessem ser classificados como altos, considerando o status ocupacional. Porém, a separação entre as profissões tradicionais e as novas ocupações comerciais e industriais apontava que a hierarquia de status da educação não era idêntica à hierarquia de classes da sociedade industrial emergente. Assim, o novo tipo de formação era rejeitado tanto por parte das aristocracias europeias que conservavam muita influência e prestígio e por outros segmentos da classe média, que recusavam a se identificar completamente com o mundo laborioso da indústria e do comércio. Alguns desses, almejando o estilo de vida aristocrático, assumiam condutas anticapitalistas ou um discurso antiburguês.

Em síntese, o autor identifica uma conexão histórica entre a expansão dos sistemas educacionais e sua progressividade, que passam a contar com um número crescente de estudantes das classes média e baixa atingindo níveis educacionais cada vez mais avançados, porém, não observa uma relação clara entre essa progressividade e a mobilidade social, visto

⁴ Fritz Ringer (1979) adota o termo “segmentação” ao definir a subdivisão desenvolvidas entre e nos sistemas educacionais, visando oferecer diferentes formações para diferentes camadas da sociedade.

que os sistemas, de formas distintas, vão promovendo a segmentação dos percursos das diferentes classes sociais em seu interior.

Os estudos de Laval na obra *A escola não é uma empresa* (2004) mostram que, em decorrência do crescimento econômico e do aumento da produtividade, no período pós-guerras houve a absorção da demanda de mão-de-obra escolarizada nos diversos níveis, promovendo a expansão dos sistemas escolares nos países desenvolvidos. Essa busca pela universalização do ensino foi permeada pelo paulatino afastamento da educação pautada no “humanismo clássico” (p. 10). A disseminação da ideia de escolarização como forma de “contribuir para a modernização da sociedade e para a eficácia global da economia” (p. 11) difundiu o discurso sobre a importância de desenvolver uma “cultura universal”, antagônica àquela de natureza aristocrática e ornamental e de conhecimentos transmitidos historicamente pela escola, reduzindo o apreço pela cultura clássica destinada a formar os espíritos elevados e expandindo uma nova perspectiva de escola, na qual não imperava a transmissão e continuidade de saberes produzidos por grandes expoentes das gerações passadas, mas que estava voltada a atender três objetivos: “o fim econômico, o fim político e o fim científico” (p. 21). Afirma o autor:

O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (LAVAL, p. 22 - 23).

As transformações nos modos de produção na sociedade industrial dos anos de 1970 e 1980, segundo Laval (2004), levaram procedimentos empresariais à administração pública. Sob justificativas de racionalização, modernização, desburocratização e ampliação da competitividade, a lógica da indústria expandiu-se (como já mostrava Marcuse) e alcançou o Estado, que abriu espaço para as regras de mercado, reduziu a oferta de serviços públicos e assumiu o papel de promotor e gerenciador de políticas públicas. No campo da educação, o Estado promoveu a descentralização dos sistemas de ensino e se configurou como avaliador de resultados, fomentando a introdução de “mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial” (p. 13).

Os processos de gerenciamento e governança observados em âmbitos empresariais se disseminaram na administração pública e entre os sujeitos durante as décadas de 1980 e 1990, levando a instituição escolar a sofrer pressões para implantação de propostas internacionais de gerenciamento estabelecidas por políticas de universalização. Assim, a escola foi incorporada à pauta neoliberal, tornando-se objeto de recorrentes debates entre organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Unesco.

1.2.1. Educação na sociedade neoliberal

Segundo Laval (2004), a escola moderna, como uma instituição do Estado e voltada à formação do cidadão, foi concebida para oferecer-lhe condições de adquirir e aplicar os saberes nas diversas dimensões - social, cultural e política - e preparar-lhe para atuação profissional. No entanto, essa instituição transformou-se com o processo de globalização da economia e sob reformas pautadas nos preceitos neoliberais e passou a se orientar por uma perspectiva mercadológica, formando “capital humano”, voltou-se à ideia de que cabe ao indivíduo investir seus recursos pessoais em busca de formação pessoal e obtenção de condições para disputar uma oportunidade no competitivo mercado de trabalho globalizado.

De acordo com o estudioso, essa instituição reformada propõe que o indivíduo faça investimentos em uma formação capaz de desenvolver valores, princípios e competências que o tornem um empresário de si, um sujeito proativo e capaz de concorrer com outros no mercado de empregos e oportunidades. Assim, o discurso adotado alinha-se às diretrizes disseminadas por organizações internacionais de que a “eficácia econômica” se relaciona aos saberes instrumentais conquistados na instituição escolar (LAVALL, 2004, p. 12). Sob a ótica do capital humano a formação, vista como qualificação individual, visa a concorrência para a empregabilidade e o crescimento econômico do sujeito e da sociedade, incorporando uma ideia oriunda do mercado capitalista que vislumbra o conhecimento como um recurso privado destinado a produzir renda.

Ao contrário da tendência que propõe a universalização da escola como um recurso de desenvolvimento e emancipação pessoal, a educação na visão neoliberal passa a ser considerada como um “bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem” (LAVALL, 2004, p. 27), portanto uma mercadoria na qual cabe ao sujeito investir para ver seu capital

ampliado. Nesse contexto, tornam-se relevantes as políticas de avaliação educacional que estabelecem, no processo de formação escolar, indicadores de resultado pautados em habilidades e competências reconhecidas como necessárias para a atuação em uma sociedade onde impera a globalização e a competitividade na produção e no/por emprego e mercado. Assim aponta que

Os discursos atuais sobre a necessidade de uma *cultura da avaliação* na escola ou a aplicação do cálculo econômico ou de problemáticas contábeis na esfera educativa, o testemunham. A eficácia administrativa é erigida como norma suprema até o ponto em que a ação pedagógica propriamente dita é considerada como passível de avaliação como uma produção de *valor agregado* (LAVAL, 2004, p. 192; grifos do autor).

Laval (2004) destaca que, “vista como uma empresa agindo sobre um mercado”, a escola neoliberal assume “uma lógica mercadológica” e passa a “empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, buscando a inovação e esperando obter retorno de imagem ou financeiro, desse modo, ela deve ser atraente para se posicionar no mercado” (p. 107; grifo do autor). Assim, nas décadas finais do século XX e iniciais do XXI, a instituição educacional vive recorrentes reformas visando a ampliação da produtividade, a melhoria da qualidade e a otimização dos recursos. Para o autor, as mudanças orientadas pelos discursos das doutrinas dominantes que circulam na sociedade atual encarregam-se de fomentar uma educação voltada ao desenvolvimento do homem empresa, um modelo de sujeito que valoriza a formação ao longo da vida para adaptar-se às condições adversas oferecidas pela sociedade capitalista. Em decorrência do processo de transformação neoliberal a educação foi tomada por um pensamento utilitarista e de busca pela eficiência a baixo custo e da comparação e mensuração de resultados. Nas palavras do autor:

A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista. Essas lógicas de eficácia que se impõem não são *axiologicamente neutras*, como dizem os gerentes que pretendem conhecer filosofia e sociologia, elas não são somente técnicas mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas (LAVAL, 2004, p. 44; grifo do autor).

As transformações no mundo do trabalho tornaram-se parte das justificativas para as mudanças disseminadas para a educação mundial e inseriram nas instituições escolares as “modificações reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes” (LAVAL, 2004, p. 15). Somando-se a isso, uma nova forma de gerenciamento que adota procedimentos administrativos do campo empresarial, subtraem do professor o controle sobre o fazer pedagógico, permeando-o com a modernização tecnológica, a racionalização do tempo e dos saberes e com a busca pela eficácia. Nesse modelo de educação, destaca Laval (2004), a adoção

de processos de avaliação individual de competências, cria estratégia de responsabilização pessoal de professores e estudantes pelos (in)sucessos escolares.

O modelo educacional contemporâneo, na visão de Laval (2004), fundamenta-se em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica, cabendo à instituição escolar adotar como finalidade a formação de pessoas para atender à demanda do mercado e utilizando como norteador a busca pela empregabilidade, um forte apelo em contextos internacionalizados, nos quais impera a instabilidade das posições sociais e de trabalho (como mostrou Santos). Sob essa perspectiva de incertezas, a educação deve propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao educando adaptar-se e reinventar-se de acordo com as condições postas, investindo em sua autoformação permanente para alcançar uma oportunidade de trabalho. Em um cenário de constante competitividade, a escola recebe como tarefa mais relevante preparar o estudante para aprender a aprender, propiciando-lhe recursos para oferecer ao mercado o seu trabalho, uma mercadoria cada vez menos valorizada em épocas de capitalismo flexível. Busca-se desse modo, preparar um indivíduo competente sob a perspectiva da competência associada à “exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores da *sociedade da informação* (p. 55; grifo do autor):

A nova escola não vai mais julgar segundo um modelo de excelência ou segundo um ideal de liberação, ela avalia segundo um código de performance. Doravante, ela não julga mais o mérito ou a insuficiência ontológica de uma pessoa cujo nível de conhecimento e os trabalhos realizados lhe permitem ser ou não investida de um título fornecido por uma instituição. Ela avalia antes as atividades, as capacidades em atingir objetivos, competências utilizadas para realizar um projeto, segundo a lógica da produção (LAVAl, 2004, p. 313).

Para Laval (2004), assumindo de fato a responsabilidade de difundir a ideologia que sustenta a Teoria do Capital Humano. Pregando a equidade na qual predomina a otimização dos recursos e adotando a competitividade nos resultados das avaliações, a escola pautada na operacionalidade, legítima desigualdades e perpetua a segregação (segmentação, apontada por Ringer) entre instituições para filhos das elites e filhos de trabalhadores, visto que na “luta de todos contra todos” separam-se “ganhadores e perdedores” e os estabelecimentos melhor avaliados promovem o recrutamento de alunos com melhores resultados em processos avaliativos (p. 301) padronizados.

Observa-se que na atualidade, os ajustes da escola buscam alinhamento às necessidades impostas pelas transformações sociais, mostrando paridade com o processo de globalização da economia, da produção, do comércio e da livre circulação de informações e recursos

financeiros. Para Laval (2004), a “transformação neoliberal da escola pública” é um processo em andamento e observando as contradições e as resistências da instituição em submeter-se à lógica neoliberal da produção e da competitividade, as organizações internacionais “se puseram a entoar” discursos de promoção da cidadania, civismo e humanismo, justificando por meio de “formas mais amáveis”, as políticas e os interesses que as direcionam (p. 315). Essas agências, segundo ele, exercem uma “pressão simbólica e política” na escola pública em nível mundial, porém há resistências e tentativas diferentes por formas de redirecionar a educação além de sucumbir às “concepções dominantes” dispostas nos documentos destinados à educação mundial (LAVAL, 2004, p. 320 - 322).

1.3. Considerações iniciais

Considera-se as discussões apresentadas no decorrer deste capítulo cujos objetivos foram identificar, a partir do capitalismo tardio, os processos de escolarização em massa e de expansão da racionalidade ocidental e evidenciar as articulações existentes entre esses processos. O estudo de Marcuse (1973) permitiu verificar que no período pós guerras as sociedades vivenciaram um processo de administração pautado na integração da classe trabalhadora e na eliminação da oposição e do pensamento crítico. A Tese de Santos (2018) favoreceu a compreensão de como esse processo avançou nas décadas finais do século XX e início do século XXI, mostrando que na organização da sociedade contemporânea houve o aprofundamento do diagnóstico de Marcuse de adesão individual ao aparato tecnológico, tendo em vista a existência de um profundo engajamento subjetivo do trabalhador aos negócios das empresas e a intensificação de formas de controle e dominação, estratégias justificadas pela ameaça do desemprego e responsáveis pela precarização do trabalho e da vida.

As discussões de Ringer (1979) e Laval (2004) mostraram como o processo de aprofundamento da racionalidade tecnológica e a adoção de estratégias de dominação, usadas pelos administradores dos interesses dominantes, foram incorporados ao processo de expansão da escolarização no período entre o Estado de Bem-estar e a contemporaneidade.

Dessa forma, com base nas análises dos autores que subsidiam as discussões apresentadas no decorrer desse capítulo, observa-se a existência de relações entre o processo

de expansão da escolarização e a disseminação de uma racionalidade alinhada às transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no período analisado.

Tendo em vista que este estudo tem entre seus objetivos explicitar como a visão de “educação de qualidade” difundida pela Unesco se articula aos interesses dominantes, o segundo capítulo analisa documentos da organização destinados às políticas educacionais de diversos países, buscando identificar como essa relação se estabelece e contribui para a implantação de uma racionalidade que contempla esses interesses.

CAPÍTULO II

MISSÃO CIVILIZATÓRIA DA UNESCO: PROPÓSITO E INDUÇÃO DE PADRÕES DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO MUNDIAL

2.1. A Unesco no cenário educacional mundial

A perspectiva de educação ao longo da vida tem sido divulgada pela Unesco como essencial ao cidadão no século XXI, desde as últimas décadas do século anterior. Segundo Delors (2010), o princípio de educação permanente “elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente” e remete à concepção de “sociedade educativa na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos”. O autor aponta que sob essa perspectiva, “a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos” (p. 32). Assim,

Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS, 2010, p. 32).

A visão de educação ao longo da vida⁵, proposta pelo autor, se apoia nos quatro pilares descritos no documento *Educação, um tesouro a descobrir*, publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em Relatório para a Unesco no ano de 1996:

- I) Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- II) Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- III) Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

⁵ Edgar Faure publicou em 1972, o Relatório *Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã*, texto que propôs a integração de contextos formais e informais de aprendizagem, institucionalizou a perspectiva de educação permanente como vital ao desenvolvimento econômico. O conceito foi retomado por Delors na década de 1990.

IV) Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2010, p. 31).

Os quatro pilares tornaram-se os princípios divulgados nos documentos elaborados e publicados pelo organismo internacional com o propósito de nortear o desenvolvimento da educação em âmbito mundial. Para compreender as razões da Unesco divulgar e defender estes princípios, torna-se necessário discutir a origem da organização no cenário educacional internacional e a relevância que seus documentos possuem na maioria dos países.

2.1.1. Unesco: da criação à década de 1990

De acordo com informações do sítio oficial, a Unesco é uma agência das Nações Unidas – ONU - criada logo após a Segunda Guerra Mundial (16 de novembro de 1945) para “atuar na Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação”, com o objetivo de promover a paz “por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades” (ONU/Brasil, 2018).

Em seus estudos, Ely Guimarães dos Santos Evangelista (2001) analisou a história da formação e desenvolvimento da Unesco e apontou que ela:

(...) resulta das discussões ocorridas entre 1942 e 1945, em Londres, quando são aprovadas a Ata Final da Conferência e a Convenção ou o Ato Constitutivo pelos quais ela é instituída. A primeira reunião de sua instância máxima, a Conferência Geral, na qual é discutido seu programa de ação, relativo ao exercício de 1947, ocorre em novembro/ dezembro de 1946, em Paris, que acolhe sua sede (p. 13).

A autora destacou que a destruição e as tensões evidenciadas no período da guerra mobilizaram líderes mundiais para buscar, por meio da cooperação, a “construção de uma nova ordem econômica” a se efetivar na reorganização das nações pós-conflito (p. 14). Segundo ela, após disputas de interesses entre as propostas apresentadas pelas nações responsáveis pela organização da Conferência de Ministros Aliados da Educação (CMAE), em 1945, adotou-se a ideia da criação de um organismo internacional que fosse capaz de contribuir, por meio da educação, para a manutenção da paz mundial, e para isso, se propôs a formação de Conselho

Executivo composto por representantes de diversas culturas e a criação de um centro de informação e investigação com a finalidade de organizar intercâmbios, reuniões e difundir publicações e mudanças nos currículos dos sistemas de ensino.

A análise de Roberto Leher (2001) sobre a organização, apontou que seu surgimento decorreu do processo de “avanço das ideologias fascistas e, mais especificamente nazista não apenas na Europa, mas também na América Latina e na Ásia, o que fez com que o *laissez-faire* no domínio cultural fosse abandonado para fazer-se frente a estas ameaças”, observado no período da II Guerra Mundial (p. 46). O autor também observou a existência de disputas pelo controle da organização, que segundo ele, já se mostravam no período de sua criação.

Após complexas negociações entre os membros da CMAE e diversas consultas entre os líderes da delegação Norte Americana (...), a Unesco foi enfim criada em 1945, na Conferência de Londres, para elaborar programas de ajuda ao ensino nas regiões liberadas; fomentar o desenvolvimento científico, bem como para repatriar objetos culturais (p. 46).

De acordo com Evangelista (2001), a Unesco tendo como objetivo principal promover a manutenção da paz e da segurança, assumiu entre suas atribuições, favorecer a compreensão mútua das nações, facilitar a circulação de informações; impulsionar a educação popular e a difusão da cultura, sugerindo formas para preparar as crianças para as responsabilidades do homem livre e auxiliar a manutenção, o avanço e a disseminação do saber, favorecendo o acesso de todos às produções e publicações nesta área.

A autora destacou as críticas em relação “à amplitude dos seus objetivos, à dispersão dos seus programas, e restrições ao orçamento”, que apontavam “dificuldades do exercício de uma hegemonia na ou por meio da Unesco”, gerando disputas no controle da instituição (especialmente entre França e EUA), sobre sua forma de atuação e na delimitação de seus orçamentos. Assim, desde sua criação, foram elaboradas propostas de mudanças na instituição (EVANGELISTA, 2001, p. 38).

Evangelista (2001) avaliou que, em relação à execução de seus projetos modernizantes na área de educação de base, nos primeiros anos de atuação, a Unesco contava com sucessos e fracassos, situações que indicavam a necessidade de mudanças conceituais. Nas palavras da autora:

Do aprofundamento da perspectiva originária de educação de base, definida como “fundo comum da humanidade”, a Unesco formula os conceitos de alfabetização funcional e educação permanente, que se desdobrarão, no futuro, nas distinções entre

educação formal e não-formal e no aprimoramento da noção de educação como técnica social em suas relações com a sociedade.

Assim, processar-se-á a construção de uma perspectiva de educação tecnicizada, a ser enriquecida permanentemente pelos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. A noção de uma educação capaz de, adequando-se aos progressos técnicos da civilização, à medida que eles se concretizem, responder às exigências do progresso técnico e da produção por ele possibilitada. Essa noção de educação fundamenta desde então e – com os aportes das teorias da modernização, dos anos 60 e a sofisticação da teoria sistêmica e da cibernética a partir dos anos 60 e 70 – ainda hoje, era da informação satelitizada e informatizada, as ações e reflexões da UNESCO nesse campo de atuação (p. 42).

Uma nova percepção dos propósitos da educação, segundo a autora, desenvolveu-se sob as condições impostas mundialmente pela Guerra Fria, vista como constante ameaça à paz entre as nações.

2.1.2. A Unesco durante a Guerra Fria

Evangelista (2001) destacou que, a partir da segunda metade da década de 1950, reordenamentos econômicos e políticos e avanços tecnológicos, decorrentes da Guerra Fria, ocasionaram alterações nas relações mundiais, gerando um contexto de ampliação de recursos financeiros na Unesco, possibilitando maior capacidade de atuação. Nesse período, incluindo a educação como fator para promover o desenvolvimento, o Banco Mundial investiu em “reformas das estruturas educacionais, a fim de sintonizá-las quantitativa e qualitativamente com o desenvolvimento econômico” (p. 44) e de intensificar a sua racionalização.

Embora pressionada pela ocorrência de conflitos em diversos países ocasionados por lutas contra discriminação, colonialismo e imperialismo, a Unesco resistiu buscando formas de manter a hegemonia das ideias ocidentais em sua base. Sob essa visão, Leher (2001) destacou que “a invenção do desenvolvimento estava relacionada à guerra fria, deslocando para o Terceiro Mundo o campo de batalha ideológica das grandes potências. Entretanto, estes embates ideológicos foram travados mais no terreno da propaganda de massa (...) do que no da educação” (p. 48). Com a inclusão de países sul-americanos, asiáticos e africanos na Unesco, tensões políticas, sociais e culturais se tornam presentes na organização, que “evidenciarão a necessidade de rearticulações para a manutenção do poder estabelecido” (EVANGELISTA, 2001, p. 48). De acordo com a autora:

Nessa ocasião é aprovada, na Assembleia Geral da ONU, a contragosto das maiores forças do capitalismo, uma declaração para a instauração dessa nova ordem, em nome

da qual a ONU convoca suas agências especializadas a se reestruturarem, tendo em vista a obtenção de maior eficácia na mediação da cooperação internacional para o desenvolvimento (EVANGELISTA, 2001, p. 50).

A educação passa a ser exaltada como fator de desenvolvimento econômico e foi inserida na pauta de ações da Unesco. Desta forma, resistindo às disputas de forças, às pressões transnacionais, a agência se reorganiza, realinhando seus objetivos e relações.

No entanto, de acordo com os estudos mencionados, a Unesco perdeu forças nas décadas de 1970 e 1980, sinalizando alterações nas concepções políticas e econômicas dominantes no período, ocasionando mudanças nas atuações das agências da ONU. Leher (2001), afirma que:

O afastamento dos EUA da Unesco passou a ser cada vez mais radical. O discurso de seu governo assinalava o sentimento de perda de confiança neste tipo de instituição, daí a recorrência aos outros “meios”, muito mais contundentes e unilaterais. O avanço das concepções conservadoras, seja na forma da teoria do capital humano, seja na da sociedade do conhecimento, reforçava as posições do Banco Mundial, em detrimento das da Unesco. (...) A presidência de Carter arrefeceu o progresso dos conservadores e manteve uma abordagem mais liberal e flexível para as questões que eclodiam na Unesco. Carter havia incorporado o desejo do grande capital, expresso nas posições da Comissão Trilateral, em favor de uma maior proximidade com o Terceiro Mundo e em prol da abertura política destes países (LEHER, 2001, p. 51).

Para o autor, a perda dos Estados Unidos, Singapura e Inglaterra na composição da Unesco, significava a diminuição de recursos financeiros e a materialização da disputa entre diferentes pontos de vista. Enquanto a organização mantinha o discurso da atuação voltada à promoção do desenvolvimento, aqueles países assumiam os interesses da abertura política e econômica ao capital. Ocorrendo assim, o fortalecimento do Banco Mundial⁶, que passou a atuar sistematicamente em políticas voltadas à educação, nos países com os quais negociava.

Embora o Banco Mundial estivesse financiando o setor de pesquisas e projetos da Unesco desde a década de 60 e, seguramente, tivesse ampliado a sua influência nos conteúdos dos projetos, somente com a saída dos EUA da Unesco é que a sua supremacia, em matéria educativa torna-se inquestionável. Com efeito, a década de 80 pode ser caracterizada como um período excepcional para as políticas do Banco. Com a crise da dívida de 1982, os países latino-americanos tornam-se reféns do aval do FMI e do Banco Mundial e este aval somente poderia ser obtido com a adesão incondicional às “reformas de ajuste estrutural” que abriram o subcontinente para as políticas neoliberais de “livre-mercado”. Desde então, está em curso uma política de uniformização dos sistemas de ensino dos países da região, centrada nos eixos: ensino elementar, reforma curricular, avaliação centralizada, uso intensivo de tecnologias educacionais, dissociação do ensino profissional do ensino propedêutico e diferenciação das instituições de ensino

⁶ Durante as décadas de 1980 e 1990 as propostas de reformas estruturais dos Estados, pautadas na abertura para o mercado, incluíam medidas de financiamento e gerenciamento e universalização da educação, que adota a tarefa de preparar o homem para atuar no cenário globalizado e neoliberal.

superior, em favor da ruptura com o que o Banco denomina de “modelo europeu de educação”. O ensino preconizado é carregado de ideologias do tipo: não existe desemprego para aqueles que se qualificarem conforme as demandas do mercado (LEHER, 2001, p. 52).

Em decorrência da substituição “da ideologia do desenvolvimento em favor da ideologia da globalização”, segundo o autor, a Unesco adotou a tese da “adaptação da educação às demandas do livre mercado” e incentivou políticas de “uniformização dos sistemas de ensino” (LEHER, 2001, p. 52).

2.1.3. Uma Nova Ordem na Unesco

No período anterior à década de 1990, de acordo com os autores citados, a Unesco continuou atuando no campo da cultura, dos direitos humanos e da educação. Os investimentos de maior destaque foram em favor da educação de crianças em situação de risco e da educação das meninas. No entanto, para Leher (2001), o Banco Mundial permanecia no controle das políticas educacionais, enquanto a organização assumia um papel auxiliar, reproduzindo as posições do Banco ao preconizar reformas educativas nos países do terceiro mundo.

O vetor da reforma preconizada pela Unesco é a “eficiência”, entendida como: i) uso eficiente dos recursos existentes nas instituições (aumento do número de estudantes sem correspondente aumento das verbas educacionais por meio de tecnologias de ensino); ii) mudança estrutural da instituição educacional por meio da combinação da informatização com a avaliação do produto, esta última elevada a parâmetro definidor do financiamento, e iii) mudanças nas relações entre as instituições públicas e a sociedade (LEHER, 2001, p. 53).

Assim, vinculadas aos financiamentos disponibilizados por organismos internacionais, as reformas educacionais propostas aos países pobres, determinavam o modelo de ensino a ser oferecido às populações, que deveria corresponder ao idealizado pelos investidores que custeavam o processo. Leher (2001) observou que ao assumir a condição de “ministério mundial da educação dos países periféricos” o Banco Mundial orientou as decisões da Conferência de Educação para Todos, promovida em Jomtien, no ano de 1990, cujo foco foi redesenhar o ensino elementar para ensino básico (com oito anos de escolaridade) e reiterar em seu discurso, o pressuposto da ideologia do capital humano, pregando “que a educação é a arma mais eficaz contra a pobreza e em favor do desenvolvimento sustentável” (p. 53).

No evento, uma Comissão de representantes da Unesco apresentou a proposta de reforma educacional descrita na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No documento, segundo Evangelista (1999), diante da constatação da redução de recursos para expansão da educação em diversos países, apresentava-se como alternativa a informatização, o uso de recursos de comunicação para ensino à distância e também a adoção de parcerias entre instituições públicas e privadas.

A organização, associando educação, crescimento econômico e desenvolvimento pessoal, propôs novas atitudes “em relação ao trabalho, às inovações, à formação de capital, e em relação ao outro”, buscando a “perseverança no esforço, a consciência profissional, a adaptabilidade, a propensão à poupança, a eliminação dos preconceitos de várias ordens” (EVANGELISTA, 2001, p. 99). Para a estudiosa, por meio da crítica aos resultados e estratégias apresentados pelos sistemas de ensino em vigência nos países membros, a Declaração ofereceu um novo modelo para a educação da sociedade moderna, pautando-se no conceito de aprendizagem permanente. De acordo com a autora:

Este conceito (...) engloba o sistema de ensino, assim como a alfabetização funcional, e obrigará a uma completa reestruturação do primeiro, pois supõe sua integração sistemática – horizontal, isto é, em todos os seus graus, e vertical, ao longo de toda a existência do indivíduo –, com as atividades extra-escolares, vale dizer, sociais, que incluem as atividades na família, na igreja, na mesquita, no trabalho, no lazer, assim como a inevitável exposição dos indivíduos aos meios de informação (EVANGELISTA, 2001, p. 100).

Em sua análise, a autora ressaltou que frente ao “desenvolvimento tecnológico”, os sistemas de ensino perdiam o “monopólio da educação”. Assim, a ideia de aprendizagem inacabada, na qual deve-se aprender a aprender, previa que ao planejar a educação, governos e sociedades deveriam levar em conta os diferentes aspectos sociais e individuais, uma posição reafirmada em todos os documentos posteriormente publicados pela Unesco (EVANGELISTA, 2001, p. 100).

No início da década de 1990, em decorrência das mudanças observadas no leste europeu nos anos anteriores, houve alterações na ordem mundial. Para Evangelista (2001), o quadro impôs novos desafios à Unesco, que retomou a perspectiva da esperança de “reconstrução do mundo, seu desenvolvimento, o progresso e a paz”, disseminando ideias de preparar os profissionais da educação para utilizar os meios de comunicação na formação dos seus alunos, dando a eles oportunidade para o desenvolvimento crítico, a capacidade de compreensão e de atuação em defesa de seus direitos (p. 125 – 130). De acordo com a autora:

Nas novas condições técnicas e políticas da década de 1990 essa articulação ganha nova dimensão pelas possibilidades muito maiores de combinação múltipla das novas tecnologias. Telecomunicação, redes de computadores, sistemas de meios de comunicação de massas, abrindo novas oportunidades para a criação de redes de inovação pedagógica, viabilizando sistemas de educação aberta e a distância, constituem, mais do que antes, o meio tecnológico propício ao conceito de educação permanente (EVANGELISTA, 2001, p. 139).

Observou-se assim, a partir da década de 1990, com a elaboração dos programas de Educação Básica para Todos no século XXI, um crescimento da força catalisadora da Unesco. Para Evangelista, esta força foi impulsionada pelas estratégias adotadas pela organização, que conseguiu reverter as oposições constatadas nas décadas anteriores. Com propostas de fomento à educação como um direito de todos, de parcerias com organismos internacionais, de criação de fundos para a educação com apoio do Banco Mundial e com a adesão de associações e organizações privadas, a Unesco se reafirmou, conforme observado no discurso do diretor-geral da organização à ocasião:

Retomando a ideia de direitos humanos como patrimônio da humanidade, Mayor afirma a indissociabilidade desses direitos com a solidariedade, cujo espírito se revela na “capacidade de refletir e atuar para além de nós mesmos, de nossas fronteiras, de nossa geração”; associa a essa concepção, em face dos desequilíbrios resultantes das condições de realização dos intercâmbios entre as nações, a necessidade da cooperação multilateral, insubstituível, não obstante as dificuldades apresentadas em sua articulação; defende a reativação da vontade que animava os idealizadores das Nações Unidas e da UNESCO; antevê uma nova era, o advento de uma ética global fundada na vontade de cooperar, no diálogo construtivo, num clima de tolerância recíproca entre os Estados, e afirma o compromisso da UNESCO com a evolução dessa ética. (UNESCO, 1989, p. 11-14, *apud* EVANGELISTA, 2001, p. 141).

Diante dos desafios enfrentados em sua história, cada vez mais fiel aos interesses do capital, a Unesco trilhou um caminho de “proeminência, ou melhor, da hegemonia da comunicação transnacional, num mercado mundializado”, encontrando espaço para se firmar como organismo idealizador mundial de políticas educacionais (EVANGELISTA, 2001, p. 143).

Em continuidade nessa atuação de liderança nas políticas internacionais para educação, segundo informações do sítio oficial, atualmente a Unesco desenvolve projetos, auxilia a formulação de políticas públicas, promove a cooperação técnica, buscando parcerias entre governo, sociedade civil e iniciativa privada.

No setor de Educação, a principal diretriz da Unesco é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à

implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (ONU/Brasil, 2019).

Observa-se que a Unesco ingressa em um período de definição de uma agenda para a educação global, estabelecendo conceitos e estipulando indicadores de avaliação e metas a serem alcançadas pelos países membros, passando a promover e gerenciar, a partir da década de 1990, estudos comparativos, pesquisas e encontros internacionais para discutir e elaborar relatórios e documentos que passaram a orientar a educação mundial, fomentando a noção de educação de qualidade como direito de todos os indivíduos.

No entanto, segundo análises dos estudiosos, a aparente finalidade auxiliadora expressa oficialmente pela instituição – responsável pela ONU por produzir e disseminar ideias sobre e para a educação mundial - pode ocultar contradições presentes nos seus campos de atuação. Desta forma, observa-se para o presente estudo, a necessidade de investigar e apresentar estas contradições.

2.1.4. Desvendando a missão: promoção da racionalidade necessária à nova ordem mundial

Após observações sobre o processo de criação e consolidação da Unesco torna-se importante, para a presente pesquisa, destacar algumas questões sobre a atuação dessa instituição, observadas nos estudos dos autores mencionados, que sinalizam as mudanças e contradições nesse processo.

Evangelista (2001) ressaltou a contribuição da instituição para o diálogo entre povos, nações, culturas e civilizações, consolidando-se como símbolo de busca por soluções para problemas culturais e sociais em todo o mundo. Porém, a autora apontou que suas orientações favoreceram a reprodução e a disseminação de elementos culturais ocidentais em outras nações. Embora inicialmente a agência buscasse “responder à questão de como permitir, sem guerra entre as grandes potências” a conciliação de interesses divergentes, propunha também, “mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social (EVANGELISTA, 2001, p. 16).

De forma contundente, a autora apontou que a Unesco propôs implementar, no mundo complexo e contraditório que se apresentava ao final da Segunda Grande Guerra, uma hegemonia de pensamento que previa a manutenção do domínio de uns sobre outros, um “objetivo cuja realização, nas rearticulações da ordem imperialista, exigirá acomodações, negociadas, consentidas e/ou impostas, a serem intermediadas pelas organizações intergovernamentais então criadas, entre as quais a Unesco” (EVANGELISTA, 2001, p. 14). Conclui que, sob a promessa de construir entre as nações a paz duradoura, a solidariedade intelectual e a moral da humanidade, a organização intergovernamental no seu nascimento, objetivou promover a universalidade e a supranacionalidade. Para a autora,

Para atender a essas necessidades excludentes então postuladas, os Estados-nações inventam a Unesco, cujo fim último, “contribuir para a manutenção da paz e da segurança”, põe na pauta de suas atribuições as seguintes competências: a) “favorecer a compreensão mútua das nações: (...) emprestando seu concurso aos órgãos de informação das massas”, visando a “facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e pela imagem”; b) “imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura”, através da “cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do homem livre”; c) “ajudar a manutenção, o avanço e a difusão do saber (...) facilitando (...) o acesso de todos os povos ao que cada um deles publica” (EVANGELISTA, 2001, p. 16).

Previam-se nos diversos países membros, em ocasião da criação da agência, a reconstrução de sistemas educacionais atribuindo-lhes a tarefa primordial de promover a democracia e a paz mundial por meio da disseminação da ideia de liberdade de circulação de pessoas, de saberes e de mercadorias. Esta concepção que pregava uma proposta hegemônica de visão de mundo pacífico e harmonioso era fruto de diversas e conflitantes “correntes do pensamento liberal que, em conjunto, professavam a democracia e a liberdade do indivíduo em oposição a qualquer tipo de totalitarismo” (EVANGELISTA, 2001, p. 17).

Essas contradições explicitam-se nas dificuldades de acomodação dos nacionalismos europeus (britânico e, sobretudo, francês) e norte-americano, na disputa pelo espaço no mundo e na cooperação intelectual vista como assunto de Estado e necessária à reconstrução da nova ordem capitalista mundial. Acrescente-se a isto que também os organismos privados, semi-oficiais e não-governamentais, da Inglaterra e dos EUA, cujos objetivos internacionais para essa área estão formulados, desde o início do século, apresentavam, então, suas propostas para a educação do cidadão mundial (EVANGELISTA, 2001, p. 17).

A pesquisadora destacou que, embora a união de desiguais em torno de uma ideia ocidental única se mostrasse uma alternativa sábia para se alcançar objetivos comuns aos referidos países, os entraves para estabelecer entre eles uma supremacia de visões e interesses para o direcionamento de ações, dificultavam o sucesso de sua implantação. Ressaltou ainda,

que a organização foi, no decorrer dos anos, se reinventando e adotando novas bandeiras. Assim, com o ingresso de outras nações que possibilitaram alterações em sua composição política e sociocultural, a instituição prosseguiu com seu objetivo universalizante, substituindo, durante a Guerra Fria, o discurso inicial de educação para paz e luta contra o nazi-fascismo pelo combate ao comunismo e, posteriormente, pela aclamação da educação como instrumento para a promoção do progresso técnico e moral de todos os povos do mundo.

A Unesco, ainda que enfrentando disputas e crises internas, conflitos internacionais e mudanças nas configurações mundiais, manteve-se sempre atuante, adotando pautas que ocultavam a supremacia de interesses específicos da produção. Para isso, utilizando pesquisas, análises e estudos estratégicos, a organização teria se empenhado em “eliminar as barreiras legais, tarifárias, ou psicológicas” que pudessem “se opor a um novo ciclo de ocidentalização e modernização das sociedades”. Dessa forma, teria promovido a racionalização do intercâmbio de mercadorias e ideias e da burocracia estatal, preparando o terreno para um “processo de internacionalização do capital e para as novas formas de interdependência então exigidas”, uma maneira de estabelecer um “sistema de cooperação internacional, a ser mediado pelos organismos internacionais” e que contribuiu para a efetivação de uma forma ocidental e hegemônica de organizar a vida e a propagação das condições básicas para expansão do capitalismo moderno (EVANGELISTA, 2001, p. 36). Além disso:

Nesse processo, a Unesco se reconstrói, pelas determinações socialmente produzidas, como instituição com responsabilidades em áreas fundamentais para a vida social. Determinações que não cessam de se reproduzir, gerando mudanças qualitativas nas estruturas, processos e relações. Gerando também novas configurações e demandas antes insuspeitadas, desafiando e pondo em questão os ideais e os limites propostos e impostos à Unesco por seus fundadores, exigindo dela novas rearticulações (EVANGELISTA, 2001, p. 59).

Compartilhando a visão de reconstrução e adaptabilidade da Unesco e à ideia de ocultamento de interesses dominantes, Leher (2001) destacou que a instituição, diante da necessidade de ajustar seu discurso a uma demanda decorrente das alterações estruturais na economia e política mundial, passou a fomentar a ideia de educação formatada ao processo de globalização, na qual a *Declaração Mundial de Educação para Todos* reforçou a relevância do ensino voltado à inserção de todas as nações no processo produtivo e no crescimento econômico. Destacou que, com o início da expansão da especulação financeira e proposições mercadológicas do capital, houve o alinhamento do discurso da agência à

“ideologia do capital humano” e a adoção da bandeira da educação como instrumento para superação da pobreza e para promoção do desenvolvimento sustentável. O autor conclui que,

Ao apontar para o problema da pobreza, na ótica da teoria do capital humano, este organismo acabou aderindo ao credo da empregabilidade. Os desdobramentos são o esvaziamento científico e a hipertrofia de valores e disposições ideológicas pró-economia de livre mercado no currículo. O seu discurso sinuoso preconiza a adequação da educação à comunidade. Considerando que todas as suas políticas são focalizadas (geralmente a partir de mapas da pobreza). A adequação às demandas sociais, culturais e tecnológicas locais é uma forma sutil de reproduzir as diferenças sociais presentes no espaço social (daí a equidade e não mais a igualdade) (LEHER, 2001, p. 53).

Observa-se assim que, em seu processo de expansão e transformação, o capital vem atuando na Unesco por meio do direcionamento de objetivos, parcerias e ressaltando o papel dos sistemas educacionais na ordem mundial. Ambos os autores explicitam que embora pregando neutralidade de intenções, o organismo dissemina em seus documentos e publicações, propostas educacionais que viabilizam a reprodução da racionalidade necessária ao mascaramento das contradições e desigualdades presentes na sociedade.

Tendo em vista o objeto de análise desta pesquisa - a ampla disseminação feita pela Unesco de diferentes aspectos que caracterizam sua compreensão de “educação de qualidade” ao longo do tempo -, buscou-se evidenciar as relações entre a racionalidade capitalista e as propostas de escolarização em massa, visando articulá-las às características que a agência atribui à “educação de qualidade”, observando se esse processo se modifica ao longo do tempo. Para tanto, foram analisados documentos da instituição que norteiam as propostas de políticas educacionais a serem implantadas internacionalmente com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Considerando o grande volume de publicações da Unesco com essa finalidade desde o final do século XX, este estudo priorizou os que se referem à proposta de Educação Para Todos e incluem debates sobre a qualidade na educação.

2.2. A Unesco e a Educação Para Todos

Conforme apresentado, observa-se que nas últimas décadas do século XX, a Unesco conquistou destaque internacional como organismo responsável por estabelecer e implementar as proposições e metas para a educação em âmbito mundial. Esse destaque, obtido com auxílio

da adequações do discurso aos interesses dos financiadores de seus projetos, a configurou como instituição avaliadora de políticas e projetos educacionais implementados em diversos países.

A partir da década de 1990, a organização, alinhando-se aos preceitos vigentes nos campos produtivo e econômico, adotou uma agenda global pautada na promoção da Educação Para Todos, disseminando conceitos, desenvolvendo indicadores para avaliação e estabelecendo metas internacionais para a área. Debatendo em Fóruns e Conferências internacionais a adoção de pesquisas, programas avaliativos e comparações de resultados educacionais entre vários países, produziu relatórios periódicos sobre os dados observados e publicou esses estudos defendendo a relevância de estratégias para a melhorias na qualidade da educação e direcionando nos países membros, políticas e programas destinados a este fim⁷.

A seguir, tomando como objeto de análise essas publicações, o estudo investiga no conteúdo veiculado pela Unesco quais são as proposições para promoção da qualidade da educação, buscando identificar a existência de um alinhamento entre a perspectiva de qualidade difundida pelo organismo e os interesses econômicos e de mercado anteriormente mencionados e observar se as diretrizes defendidas favorecem o processo de dominação analisado pelos autores adotados na pesquisa. Avalia também, a ocorrência de transformações e permanências na concepção de qualidade de educação difundida pela instituição, considerando o intervalo de tempo transcorrido entre os documentos analisados.

2.2.1. Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien, 1990

Em março de 1990, uma Comissão de representantes da Unesco aprovou em Jomtien – Tailândia – um plano de ação para atender as necessidades básicas da educação mundial que foi descrito na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. O documento aponta as

⁷ Anualmente a agência publica o Relatório de Monitoramento Global da Educação, no qual divulga dados de diversos países, coletados e atualizados via Instituto de Estatística da Unesco – UIS. Promove Fóruns Mundiais de Educação e encontros regionais, nos quais representantes dos países membros discutem e avaliam os resultados obtidos na área e traçam metas e objetivos do Programa de Educação para Todos nos períodos subsequentes, determinando prioridades, fontes e alocação de recursos para atingi-los (Ex.: Fórum Internacional sobre Educação para a Cidadania Global – “Preparando o pós-2015: construindo sociedades pacíficas e sustentáveis”, na sede da Unesco em Paris, França; Segunda Reunião Intergovernamental de Ministros de Educação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac), realizada em março de 2007 em Buenos Aires, Argentina).

lacunas e dificuldades observadas na efetivação do atendimento ao artigo 26 da *Declaração Universal de Direitos Humanos*⁸ - que preconiza o acesso à educação - e destaca em seu preâmbulo a situação da educação mundial, conforme os dados coletados ao final dos anos de 1980:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, pag. 1).

A Declaração (UNESCO, 1990) afirma que as situações de estagnação e decadência econômica enfrentadas por diversos países lhes impõem a redução de recursos destinados à educação básica, devendo ser superadas em prol de uma agenda ajustada ao acelerado processo de produção de inovações científicas e culturais disponíveis às vésperas do século XXI. Salienta que os novos conhecimentos possibilitam uma “melhorar a qualidade de vida”, oferecem meios de se obter os recursos “para aprender a aprender (p. 2)” e contribuem para que a oferta “de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável (p. 3)”.

Assim, ao apresentar a perspectiva da Comissão, o texto salienta a importância da educação básica como elemento para o progresso econômico pessoal e social e a necessidade de torná-la relevante e útil ao enfrentamento dos complexos desafios do novo tempo, um meio para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas – crianças, jovens ou adultos. De acordo com a Unesco (1990),

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (p. 4).

⁸ Documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso 20/0/2019.

(...) Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (p. 5).

Essas proposições indicam entre as prerrogativas para a escolarização a ampliação das finalidades da educação, que além de promover o desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo, deve promover o acesso a conhecimentos específicos - habilidades e valores - e difundir a ideia de aprendizagem permanente. Para isso, o documento estipula como ação central a necessidade de angariar esforços em favor da universalização do acesso e da promoção da equidade, por meio de diversos recursos tecnológicos de comunicação e do estabelecimento de parcerias privadas para combater a redução da desigualdade e melhorar a gestão educacional. Assim,

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990, p. 9-10).

Propõe também, o desenvolvimento de objetivos e metas, a implementação de procedimentos de avaliação de desempenho e a definição de estratégias para “uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação (UNESCO, 1990, p. 11). Inclui uma proposta de criação de fundos internacionais e investimentos de segmentos sociais privados para garantir o atendimento às necessidades básicas de vida e de educação.

A fim de contemplar as diferenças contextuais entre os países, o documento indica a participação de todos na elaboração de um plano de ação local, pautado em resultados obtidos por estudos e pesquisas, além da análise de vários elementos, como estruturas físicas das escolas, formação e condição de trabalho dos docentes e o nível de necessidades educacionais apresentados pelo sistema em questão.

No tocante aos processos de avaliação, análise e controle dos resultados obtidos pelos alunos nos diversos sistemas de ensino, o documento estabelece como estratégia que

Os serviços técnicos e os mecanismos para coletar, processar e analisar os dados referentes à educação básica podem ser melhorados em todos os países. Essa é uma tarefa urgente em muitas nações, onde faltam informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes. Uma base de informações e conhecimentos sobre um determinado país é vital para a preparação e execução de seu plano de ação. Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica.

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles (...) (UNESCO, 1990, p. 26).

Ao discorrer sobre a definição de políticas para a melhoria da qualidade da educação, a Declaração de Jomtien (1990) considera que “pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica” (p. 23).

Assim, aponta a relevância de incluir nos currículos elementos definidos de acordo com as condições locais e os interesses comuns em âmbito regional, continental ou intercontinental, destacando como fundamental centrar a ação educativa na aprendizagem por meio da participação efetiva do estudante.

Os educandos constituem, em si mesmos, um recurso humano vital a ser mobilizado. A demanda pela educação e a participação nas atividades educativas não podem ser meramente pressupostas, antes, devem ser estimuladas ativamente. Os educandos potenciais precisam ver que os benefícios da educação são maiores do que os custos a serem enfrentados, seja por deixarem de receber ganhos, seja pela redução do tempo disponível para atividades comunitárias, domésticas, ou lazer. (...) os educandos tendem a obter maior proveito da educação quando são parte integrante do processo educativo, em vez de serem considerados como simples "insumos" ou "beneficiários". A atenção às questões da demanda e da participação ajudará a garantir a mobilização das capacidades pessoais dos educandos para a educação (UNESCO, 1990, p. 29).

O calendário de ações proposto no texto do documento publicado pela Unesco em 1990, indica as fases de trabalho a serem desenvolvidas nos planos educacionais dos países durante a década, prevendo entre outras etapas, a definição de metas, as propostas de avaliação de resultados e as reformas nas políticas da área, considerando que em virtude dos resultados obtidos durante a implementação do referido plano, a necessidade de ajustes e alterações das ações devem visar o alcance de metas definidas para cada país (UNESCO, 1990, p. 40 – 42).

2.2.1.1. Considerações sobre a Declaração de Jomtien

Adotando como base as análises desenvolvidas pelos autores da Teoria Crítica e estudiosos que analisam a sociedade sob uma perspectiva em paridade com os integrantes da Escola de Frankfurt, esta etapa do presente estudo busca compreender as contradições existentes na documentação publicada pela Unesco, voltada ao campo educacional. Por meio da crítica à razão instrumental, ao avanço tecnológico e à racionalização como instrumentos de dominação ideológica, os autores adotados como aporte teórico produziram diversas análises acerca das reais condições materiais da sociedade e de suas possibilidades de transformação e emancipação.

Ao analisar o documento publicado pela Unesco em 1990, observa-se que ele propõe uma perspectiva de educação vista como elemento para o progresso econômico pessoal e social e salienta a necessidade de torná-la relevante e útil ao enfrentamento dos complexos desafios do novo tempo. Assim, apresenta uma visão instrumental de educação, na qual adota-se o uso da racionalidade em prol de interesses socialmente valorizados e impostos por esferas sociais que são externas à educacional. Isso pode ser observado nos trechos retirados do documento apresentado neste estudo, no qual nota-se a ênfase que a organização atribui ao domínio básico de leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas, habilidades, valores e atitudes como instrumentos necessários para sobrevivência, trabalho digno, participação econômica e social e para continuar aprendendo (p. 4 -5) e ao justificar que as necessidades de aprendizagem devem estar pautadas em propostas ativas que visam o desenvolvimento de habilidades, o domínio de requisitos unificados e o fomento do desenvolvimento.

Observa-se que o texto da Unesco aponta a educação como um recurso para a conquista de um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente puro, enfatizando sua contribuição para promoção do progresso social, econômico e cultural, além da tolerância e da cooperação internacional. No entanto, embora apresente esses desejos, a declaração não discute a visão da agência e o significado dessas aspirações e também não debate a estrutura da sociedade capitalista observada no contexto mundial à época, abstraindo-se de refletir sobre as razões que promoveram a desigualdade na qual predomina a extrema pobreza de muitos e a extrema riqueza de poucos. Tampouco debate as situações de violência, a insegurança, a precarização de segmentos sociais, a ampliação da insensibilidade coletiva ou outros fatores que contribuam para essas condições.

Os trechos permitem observar que, se por um lado a Conferência de Educação para Todos da Unesco promovida em Jomtien no ano de 1990 estimula o crescimento do acesso à educação por parte da população vulnerável (p. 3), revelando uma posição progressista importante da agência diante de diferentes nações, de outro, percebe-se que as decisões da organização, sob o direcionamento do Banco Mundial, concebem esse direito como forma de adaptação. Manifestando em seu discurso os pressupostos da ideologia do capital humano, como apontaram Leher (2001) e Evangelista (2001), a Unesco atribui à educação a superação da pobreza e a promoção do desenvolvimento. Favorecendo a consolidação de valores culturais e morais comuns que possibilitam o controle sobre a atuação dos profissionais e administradores da educação. A agência também valoriza a implantação de sistemas de informações administradas por meio da tecnologia, medidas que concorrem para o estabelecimento de uma escolarização massificada.

Ao analisar essas propostas da Unesco (1990) sob a perspectiva de Marcuse (1973) acerca do desenvolvimento da unidimensionalidade, observa-se que as proposições do documento seguem a direção do processo que o autor aponta como a eliminação da oposição ao *status quo*, pois promove a perda dessa dimensão e anula o poder do pensamento negativo e crítico da razão (MARCUSE, 1973, p. 31). Ao aclamar o engajamento social e a mobilização de diversos segmentos da sociedade em torno de um ideal (universalizar a educação), o texto, sem apontar uma reflexão sobre as condições que geram os problemas e que agravam as situações de desigualdade crescente no capitalismo tardio, busca apenas uma harmonização social e seu discurso oblitera as contradições existentes, ao ensejar uma educação como meio para o ser humano “desenvolver plenamente suas potencialidades” (UNESCO, 1990, p. 4) ou como uma forma de promover o desenvolvimento e o progresso.

Considerando as colocações de Marcuse (1973, p. 32) apresentadas anteriormente, nota-se que o texto da organização promove padrões de pensamento e comportamento unidimensionais, disseminando ideias, aspirações e objetivos que reduzem o universo de transcendência do estabelecido. Desse modo, contraditoriamente ao discurso veiculado, ao propor que a educação dedique-se a oferecer aos indivíduos os recursos para sobrevivência, o desenvolvimento de potencialidades para trabalhar e participar plenamente dos processos sociais (p. 4 – 5), as diretrizes da Unesco (1990) favorecem a valorização do consumo, do individualismo, a padronização do pensamento e a redução da criticidade, contribuindo assim,

para a ampliação da violência, da precarização da vida, do medo e da competitividade, elementos que podem reduzir o potencial combativo dos indivíduos e suas organizações.

Da mesma forma, as orientações do documento sobre a necessidade de um acompanhamento avaliativo sistemático do desempenho dos estudantes, de propor o uso de recursos tecnológicos para elaboração e aperfeiçoamento de “sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e sistema de ensino” (UNESCO, 1990, p. 26), quando analisadas com base no pensamento de Marcuse (1973, p. 31), indicam o estabelecimento de uma contrapartida ideológica da sociedade industrial desenvolvida que objetiva silenciar e reconciliar a oposição e garantir a perpetuação da dominação.

As propostas da agência para uma educação básica são voltadas à leitura, à escrita e ao cálculo e pautadas em conhecimentos, habilidades e valores específicos, elementos apontados como relevantes e úteis ao enfrentamento dos desafios contemporâneos e ao crescimento econômico (UNESCO, 1990, p.3). A organização defende como papel elementar da educação garantir o acesso aos conhecimentos essenciais, às estratégias de capacitação e treinamento, às tecnologias educacionais e aos valores culturais e morais comuns (p. 4). No entanto, ela não defende o desenvolvimento do potencial crítico e emancipador do indivíduo na instituição escolar, observando-se que a agência estimula a eliminação de qualquer oposição e o bloqueio de questionamentos sobre o sistema estabelecido. Esses recursos, já analisava Marcuse (1973), oferecem subsídios para uma administração pautada na racionalidade tecnológica e para a dominação e o controle do sujeito. Ao transferir para a educação a responsabilidade de solucionar os problemas estruturais e as desigualdades sem prever uma reflexão acerca das condições materiais historicamente constituídas, o texto de 1990 não concebe a educação como um elemento de emancipação e sim como aparato para a integração social.

A Declaração da Unesco (1990, p. 6), pleiteando o engajamento social, afirma que concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses, defendendo assim, a necessidade de uma mobilização coletiva em torno da educação redentora dos problemas observados na sociedade. Do mesmo modo, o documento propõe a mobilização de organizações governamentais e não-governamentais e a definição de novos papéis para professores, administradores e profissionais da educação, diretrizes que indicam que os elaboradores do documento (UNESCO, 1990, p. 9-10) adotam uma

visão de desenvolvimento humano com foco nas demandas econômicas. Marcuse (1973, p. 17) alerta que ao ser levada a aceitar as necessidades impostas pela sociedade e ao vislumbrar apenas um interesse imediato e não os interesses econômicos ocultos, a grande maioria da população deixa de distinguir a consciência verdadeira da falsa, tornando-se reprimida e dominada, situações favorecidas pelas determinações da Unesco.

Responsabilizando as autoridades em níveis nacional, estadual e municipal por buscar formas de garantir a oferta da educação básica para todos, mas, alertando que a baixa capacidade de recursos governamentais os tornam insuficientes, a Unesco (1990, p 10) indica a formação de alianças efetivas com organizações econômicas e setores privados para que contribuam significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Essas indicações da organização confirmam as análises de Santos (2018, p. 51 -52) apresentadas no capítulo inicial desse estudo, de que o capitalismo mundial ao constatar suas crises, efetua uma série de rearranjos em níveis globais, para promover uma reorganização de seu sistema.

A Declaração da Unesco (1990, p. 26) prevê a criação de serviços técnicos e mecanismos para coleta e análise dos dados referentes às metas estabelecidas para a educação básica em todos os países. Observa-se a existência de um vínculo entre a qualidade e o uso de tecnologia para acompanhar e melhorar abrangência dos sistemas de ensino a partir da primeira infância. Para o acompanhamento dos dados, o texto sugere a constituição de sistemas de informações administradas, com base estudos, pesquisas, levantamentos confiáveis para avaliação de metas e objetivos (UNESCO, 1990, p. 11). A proposta de definição e acompanhamento e as metas expostas na declaração contribuem para a fragmentação e a padronização dos conhecimentos a serem difundidos pela educação em diversos países, reiterando a posição de Santos (2018, p. 111 - 113) de que o avanço da base técnica subjacente ao desenvolvimento econômico acentua a adesão compulsória do trabalhador ao modelo de organização social e econômica pautado na racionalidade neoliberal.

Considerando a visão dos autores apresentados no primeiro capítulo deste estudo, os trechos do documento publicado pela Unesco em 1990 apontam que, por meio da disseminação da perspectiva de tomar a educação como elemento central “para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro”, e como instrumento capaz de favorecer “o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 1), o organismo internacional, busca

mobilizar em torno desse discurso, governos, organizações, sociedade civil e segmentos responsáveis pelas políticas educacionais. Assim, à luz das análises desenvolvidas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade, pode-se observar que as orientações expressas na Declaração de Jomtien tendem a promover, em âmbito mundial, uma educação pautada no esvaziamento conceitual e no direcionamento de elementos para a administração total.

Para Marcuse (1973, p. 224 - 225), a emancipação do indivíduo decorre de sua dedicação a atividades verdadeiramente livres e desvinculadas do trabalho alienado, de forma que tenha condições de compreender e negar a dominação exercida pelos aparatos que promovem sua integração ao sistema estabelecido. A expansão da escolarização básica, analisada por Ringer (1979) e Laval (2004), tem sido justificada como uma estratégia para promover essa emancipação e a autonomia e dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. No entanto, o documento produzido pela Unesco em 1990 aponta uma contradição, pois observa-se que a proposta disseminada por ele converte a educação em um instrumento de integração e dominação, visto que, que pautada nas ideais de progresso e desenvolvimento, impede o sujeito de projetar sua potencialidade.

2.2.2. Educação para Todos: O Compromisso de Dacar – 2000

Dez anos após a publicação da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), ocorreu um Fórum Mundial de Educação no Senegal, cujas discussões compuseram o *Marco de Ação de Dacar*, um documento dos compromissos assumidos pelos países membros da Unesco. No intervalo de tempo entre os dois eventos outros encontros e documentos foram produzidos pela Unesco visando a orientação de políticas mundiais para educação. No entanto, o Marco de Dacar determina a educação como elemento essencial ao desenvolvimento, apresenta uma avaliação dos progressos e desafios observados no período, reafirma o compromisso de promover Educação Para Todos (EPT) e inclui entre as necessidades básicas de educação as proposições apresentadas no Relatório *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, que produzido pela Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI sob a presidência de Jacques Delors (1996), na qual foram definidos os Quatro Pilares para a Educação, princípios educacionais difundidos nos anos seguintes.

O documento de Dacar (UNESCO, 2000) estabelece que a “educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles”, desta forma, afirma que “nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização”, torna-se meio indispensável à participação efetiva dos cidadãos (p. 8). A fim de garantir a todos os cidadãos de todas as nações a efetivação das necessidades básicas de aprendizagem, propõe como metas:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a aprendizagem apropriada e as habilidades para a vida;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo a educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais a vida (UNESCO, 2000, p. 9).

Para atingir os objetivos propostos, os representantes dos governos, agências, grupos e associações e organizações que participaram do Fórum Mundial de Educação de 2000, assumiram dez compromissos, entre eles a mobilização de vontade política para desenvolver planos de ação nacionais e internacionais de incremento de recursos destinados à educação básica e à redução da pobreza. Comprometeram-se também em “desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas” e “angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT” e se comprometeram a “monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, nacional e regional” (UNESCO, 2000, p. 9).

Essas propostas, segundo o documento, deveriam ser desenvolvidas com base nas experiências exitosas observadas pelas comissões internacionais ocorridas em diversos países durante a década dos anos de 1990 e por meio da mobilização de recursos financeiros de agências bilaterais e multilaterais que garantissem subsídios e doações às nações em dificuldades, mas seriamente comprometidas com a EPT. Tais iniciativas visavam:

- I. aumentar o financiamento externo para a educação básica;
- II. assegurar prognóstico confiável no fluxo do auxílio externo;
- III. facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores;
- IV. fortalecer abordagens setoriais;
- V. providenciar alívio e/ ou cancelamento da dívida em tempo mais curto e de forma mais ampla para reduzir a pobreza, e com forte compromisso na educação básica;
- VI. realizar um monitoramento mais efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT, incluindo avaliações periódicas (UNESCO, 2000, p. 10).

Reconhecendo a desigualdade existente entre diferentes nações para alcançar bons resultados na proposta de universalização da *Declaração de Jomtien* (1990), o *Marco de Dacar* (2000) elucida que o reduzido crescimento no número de matrículas se torna uma “afronta à dignidade humana e uma negação do direito à educação” (p. 14). Frente à baixa uniformidade de ritmos e às circunstâncias observadas entre os países, determina como medida principal a adoção de abordagens educacionais diversificadas, formais ou menos formais, desde que contribuam para um “aprendizado de boa qualidade ou confirmem status equivalente” (p. 15).

Mencionando que milhões de crianças e jovens permaneciam excluídos da educação e a escassez de informações sobre a qualidade de aprendizagem oferecida a outros tantos, o documento da Unesco (2000) destaca a “forte correlação entre baixo nível de matrícula, retenção deficiente e resultados insatisfatórios de aprendizagem, e a incidência da pobreza” (p. 15), uma justificativa, segundo o texto, para adoção de coleta de dados confiáveis desses elementos em todos os níveis, uma vez que a “qualidade não deve ser prejudicada a medida que o acesso se amplia” (p. 16). Assim, entre os desafios a serem alcançados até o ano de 2015, destaca a necessidade de

(...) assegurar que a visão ampla da Educação para Todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais e dos órgãos financiadores. A Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida (UNESCO, 2000, p. 16).

Ao apontar a contradição observada no processo de globalização, o Marco assinala que ela pode oferecer desafios e oportunidades à educação, visto que:

(...) gerando nova riqueza e resultando na maior interconexão e interdependência das economias e das sociedades, impulsionada pela revolução nas tecnologias de informação e na maior mobilidade do capital, tem o potencial de ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade no mundo todo e a utilizar as novas tecnologias para a educação fundamental. Contudo a globalização traz consigo o perigo de criar um mercado na área do conhecimento que exclua os pobres e os desfavorecidos. Os países e as famílias que não tenham acesso a oportunidades de educação fundamental, numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, está

diante da perspectiva de uma marginalização cada vez maior dentro de uma economia internacional cada vez mais próspera (UNESCO, 2000, p. 17).

Estabelecendo metas para a educação mundial a serem cumpridas nos quinze anos seguintes, o Fórum de Dacar (UNESCO, 2000) determina que além do “compromisso de atingir a matrícula universal” torna-se igualmente importante ser capaz de “aprimorar e manter a qualidade da educação fundamental para assegurar os resultados efetivos de aprendizagem” (pág. 19). Para isso, prega que as oportunidades de aprendizagens deveriam ser oferecidas a todos, permitindo o desenvolvimento de “valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo” (p. 19).

Ao discutir a necessidade de melhorar a qualidade da educação oferecida e assegurar a excelência, o *Marco de Dacar* (UNESCO, 2000) constata as falhas no tocante à definição do que “se pretende que os alunos aprendam”, à forma de ensinar e avaliar “com precisão”. Assim, sugere o acompanhamento do desempenho dos sistemas de ensino “de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida” (p. 20), indicando que:

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida (p. 20).

Para isso, avalia que

Os programas de educação bem sucedidos exigem:

- (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados;
- (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas;
- (3) instalações e materiais didáticos adequados;
- (4) currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local e se apoie nos conhecimentos e experiência dos professores e dos alunos;
- (5) ambiente que não só estimule a aprendizagem mas também seja acolhedor, sadio, seguro e leve em conta os gêneros;
- (6) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- (7) governo e administração participativas;
- (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas (UNESCO, 2000, p. 20 – 21).

Considerando diferenças entre as condições dos países para atender suas determinações sobre oferecer educação de qualidade, o documento elenca como estratégias de ação, a adoção de “marcos reguladores e mecanismos administrativos melhores para gerir não apenas a

educação primária formal e não-formal”; a definição clara de “responsabilidades entre os diversos níveis de governo”; o planejamento eficientemente no uso dos “recursos humanos e financeiros” e o aprimoramento da “capacidade de gerenciamento da diversidade, da disparidade e da mudança” (UNESCO, 2000, p. 22 – 23). Assim, conclui que

A qualidade da aprendizagem está e deve estar no âmago da EPT. Todos os participantes - professores e alunos, pais e membros da comunidade, trabalhadores da área da saúde e funcionários do governo local - devem trabalhar juntos para desenvolver ambientes que levem à aprendizagem. Para oferecer educação de boa qualidade, as instituições e os programas educacionais devem receber recursos adequados e equitativos, sendo exigências essenciais: instalações seguras, acolhedoras como ambiente e facilmente acessíveis; professores bem motivados e profissionalmente competentes; e livros e outros materiais e tecnologias de ensino específicas para cada contexto, de custo conveniente e a que todos os educandos tenham acesso (UNESCO, 2000, p. 24).

Outra estratégia trazida pelo documento como elemento de favorecimento à implementação de propostas de promoção da EPT, refere-se à adoção de tecnologias da Informação – TIC – como ferramenta para a “disseminação do conhecimento, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de serviços educacionais mais eficientes”, incluindo a capacitação docente.

Porém, alerta o texto, considerando que as TIC podem “aumentar as disparidades, enfraquecer os vínculos sociais e ameaçar a coesão cultural”, cabe aos governos “estabelecer políticas mais claras relativamente a ciência e a tecnologia, e realizar avaliações críticas” (UNESCO, 2000, p. 25).

O *Marco de Dacar* (UNESCO, 2000) recomenda ainda, que os governos comprometidos com os resultados educacionais devem observar como elementos essenciais:

A consecução dos objetivos da EPT exige a fixação de prioridades, a definição de políticas, o estabelecimento de metas e de indicadores de progresso, a alocação de recursos, o monitoramento de desempenho e a avaliação dos resultados qualitativos e quantitativos. Estatísticas educacionais completas e confiáveis, desagregadas e baseadas em dados censitários precisos, são essenciais para que o progresso se meça adequadamente, a experiência seja partilhada e as lições aprendidas. Também se devem buscar as informações sobre o êxito de determinadas estratégias, sobre alocações orçamentárias nacionais e internacionais para a educação fundamental e sobre a participação da sociedade civil na Educação para Todos (p. 25).

Reiterando a necessidade de estabelecer metas, conteúdos e processos avaliativos padronizados em todo o mundo, o documento incentiva o alinhamento dos governos em conformidade com as orientações internacionalmente estabelecidas.

2.2.2.1. Considerações sobre o Compromisso de Dacar

Tendo em vista que a análise dos documentos se faz sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, constata-se que as propostas apresentadas no Marco de Dacar (UNESCO, 2000), no tocante ao processo de assimilação da ideologia dominante por parte dos indivíduos, embora propondo medidas justificadas como formas de viabilizar avanços em relação à qualidade da educação mundial, ao dar relevância à garantia de se obter “resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (p. 9)”, o documento intensifica a ampliação da *unidimensionalidade* do homem contemporâneo, visto que a padronização dos sistemas educacionais, o monitoramento e o controle de seus resultados promovem a redução dos pensamentos e dos comportamentos.

Os estudos de Marcuse (1973) apontam que na sociedade capitalista avançada a formação do sujeito, ao invés de promover a autonomia e emancipação, bloqueia sua capacidade de refletir sobre a realidade e o impelem à aceitação da ideologia dominante por meio do processo de redução do pensamento e do comportamento humano a uma só dimensão “no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo” (p. 32). Assim, ao adotar em sua argumentação pró universalização da educação o avanço acelerado da globalização da economia e destacar a urgência em incluir os países pobres nesse universo de competição como forma de promover-lhes o desenvolvimento, a Unesco (2000) favorece a anulação dos elementos contraditórios ao apontar as forças materiais desencadeadoras das condições sociais vigentes como possibilidades emancipadoras. Ao reconhecer as crises internacionais, os conflitos entre nações e a desigualdades no contexto mundial globalizado, os integrantes do Fórum de EPT utilizam esses aspectos sociais para justificar um modelo educacional como recurso de superação da realidade e apresentam propostas padronizadas de reformas para a realização dessa missão, desconsiderando as bases concretas de cada contexto.

O Marco produzido pela Unesco (2000) propõe que a educação seja um “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (p. 6), reforçando a necessidade das parcerias público-privadas via aumento do “financiamento externo”, do “prognóstico confiável de fluxo” e da “coordenação mais efetiva

de doadores” e intensifica as recomendações para adoção de “monitoramento mais efetivo e regular” e “avaliação periódica” de “metas e objetivos” internacionalmente estabelecidas (UNESCO, 2000, p. 10). Essas recomendações mostram a pertinência das análises feitas por Laval (2004, p. 44) sobre como, no capitalismo globalizado, a educação é utilizada como um instrumento a serviço da lógica e interesses econômicos e não como fonte de distribuição equitativa dos saberes produzidos e acumulados entre as sociedades. Na visão do autor, as transformações econômicas e políticas tornam-se justificativas para as mudanças propostas mundialmente para a educação (p. 15).

Como observado na Declaração de Jomtien, a proposta da Unesco publicada em Dacar (2000) reitera a necessidade de se “oferecer oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 2000, p. 4). Para isso, define o domínio de habilidades instrumentais (ler, escrever e calcular), inclui o desenvolvimento de competências atitudinais específicas (conviver, fazer, autoformar-se e tornar-se) e destaca o potencial das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional na inclusão de segmentos sociais minoritários. Laval (2004, p. 15) analisa que a adoção dessas estratégias recomendadas por organismos internacionais promove na realidade, o controle do fazer pedagógico, a racionalização do tempo e dos saberes e a busca pela eficácia. Segundo ele, a inserção de formas de gerenciamento oriundas dos modelos administrativos decorre da introdução de elementos do campo empresarial no contexto educacional.

Assim, levando em conta o referencial teórico adotado no capítulo inicial do estudo, pode-se concluir que, embora aponte as facetas emancipadoras para a superação das desigualdades observadas no mundo capitalista globalizado, o documento produzido pela Unesco no ano de 2000 reitera as proposições da Declaração de Jomtien (1990), promovendo de fato a delimitação, a fragmentação e a instrumentalização dos conhecimentos universalizados e fomenta a adoção de recursos tecnicamente racionalizados em prol da administração, inserindo na pauta educacional mundial estratégias e objetivos que contemplam os interesses da esfera econômica, negando aos indivíduos as possibilidades transformadoras da educação.

O documento de Dacar evidencia ainda mais a relação entre educação, globalização e desenvolvimento econômico (UNESCO, 2000, p. 48), ao destacar a importância dos financiamentos internacionais. A crise financeira vivenciada por vários países na década de

1980 intensificou a falta de recursos na educação e como apontado por Leher, nesse período houve o fortalecimento do Banco Mundial no cenário internacional. Assim, como analisado por Evangelista (2001), a partir da década de 1990, a Unesco elabora programas de promoção da Educação Básica para Todos no século XXI e adota estratégias de fomento da educação como um direito de todos, estabelecendo parcerias com outros organismos internacionais para a criação de fundos educacionais, principalmente com o Banco Mundial. A agência assume o discurso da educação em favor do desenvolvimento e defende políticas de uniformização dos sistemas educacionais, propondo reformas curriculares para o ensino elementar, a centralização da avaliação com o uso intensivo de tecnologias educacionais e o rompimento com o “modelo europeu de educação”.

Desse modo, a Unesco (2000) avança em direção à implantação da lógica de gerenciamento e governança da instituição escolar (p. 22 - 23) e incorpora a pauta da agenda neoliberal propondo estratégias empresariais para o enfrentamento da situação de penúria do ensino público e o baixo número de matrículas no segmento (p. 10 - 15), visando a ampliação da eficiência dos sistemas de ensino público. Para isso, indica a racionalização ou redução de gastos por aluno, pelo aumento da quantidade de estudantes por turma e a adoção de “boas práticas” e tecnologias educacionais (material didático, currículo, abordagens educacionais diferenciadas). Incentiva estratégias de alocação de recursos (p. 25) para intensificação do trabalho docente e bonificação de professores, o uso de tecnologias na formação profissional e a participação da comunidade no acompanhamento dos resultados dos sistemas de ensino. Defende também a privatização de escolas “pós-primárias” e universidades, justificando a necessidade de poupar os recursos públicos usados para jovens de classes média e alta (privilegiados) para destiná-los à educação dos pobres.

Observa-se que no documento produzido em Dacar (2000) há um aprofundamento das propostas de integração de sujeitos no sistema educacional com a inclusão do nível pré-primário nas diretrizes da organização, que defende a alfabetização, a capacitação para vida, desde a criança pequena até os jovens e adultos. O Texto explicita também a necessidade da instituição educacional contemplar as meninas, as mulheres e as minorias étnicas, visto que no período o mundo vivencia a diminuição das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, cada vez mais precarizado, como destacado por Santos (2018). O pesquisador avalia que a precarização do trabalho acentua o rebaixamento dos salários, a perda do poder de compra dos trabalhadores e promove uma elevação das desigualdades sociais que gera a insegurança, o desemprego e o

subemprego e que esse conjunto de elementos corrobora para o aprofundamento da adesão voluntária do trabalhador ao sistema de administração total e dominação, processos identificados por Marcuse (1973). Nesse contexto de incerteza, o discurso da Unesco de promoção da educação como um direito humano fundamental, como chave para o desenvolvimento e como recurso para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre as nações, justifica a mobilização de financiadores, administradores públicos e da sociedade em geral em torno de um projeto universalizado de ensino.

2.2.3. Relatório Global de Monitoramento: O Imperativo da Qualidade – 2005

O *Relatório global de Monitoramento da Educação*, produzido pela Unesco em 2005, abordou como principal prerrogativa o imperativo da qualidade, trazendo para discussão a preocupação do organismo internacional com a qualidade da educação mundial. Em um extenso documento discutindo vários aspectos sobre o tema, iniciou a abordagem apresentando suas reflexões sobre qualidade formuladas a partir da década de 1970.

Uma das primeiras posições estabelecidas pela UNESCO com relação a qualidade na educação apareceu em (...) *Aprendendo a Ser: O Mundo da educação Hoje e Amanhã*, o relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida pelo ex-ministro Edgar Faure. A comissão identificou o objetivo fundamental de mudança social como a erradicação da desigualdade e o estabelecimento de uma democracia equitativa. Consequentemente, relatou, ‘a meta e o conteúdo da educação devem ser recriados, para viabilizar as novas características da sociedade e as novas características da democracia (Faure *et al.*, 1972, pag. 26). As noções de ‘aprendizagem ao longo de toda a vida’ e ‘relevância’, salientou, eram particularmente importantes. O Relatório também enfatizou vigorosamente ciência e tecnologia. A melhoria da qualidade da educação, afirmou, demandaria sistemas nos quais os princípios de desenvolvimento científico e modernização poderiam ser aprendidos de forma a respeitar os contextos socioculturais dos alunos (UNESCO, 2005, p. 30).

Ao mencionar os quatro pilares para a educação do século XXI definidos por Delors (1998), o documento da Unesco (2005) defende uma visão de educação integrada e abrangente, remetendo a uma concepção de qualidade em dois níveis. A primeira, relaciona-se a importância do aluno identificar e reconhecer seus saberes anteriores “para reconhecer modos formais e informais, para praticar a não-discriminação, e para prover um ambiente de aprendizagem seguro e encorajador”. A segunda, referente aos sistemas de ensino que promovem a criação de uma “estrutura de apoio para implementar políticas, criar legislações,

distribuir recursos e medir resultados de aprendizagem, para que se obtenha o melhor impacto possível sobre a aprendizagem para todos” (UNESCO, 2005, p.30).

Reconhecendo a dificuldade em obter unanimidade no debate internacional sobre a definição de um conceito de qualidade, o relatório aponta a existência de concordância em três aspectos, “a necessidade de maior relevância, de maior equidade de acesso e de resultados, e de observância adequada de direitos individuais”. Esses consensos são tomados pelo documento como os princípios que “orientam e informam o conteúdo e os processos educacionais, e representam metas sociais mais gerais para as quais a própria educação deve contribuir” (UNESCO, 2005, p. 5).

Ao analisar as divergências em torno da definição da qualidade em educação, o texto sintetiza as visões de qualidade associando-as às tradicionais concepções de educação. Assim, aponta que a corrente humanista a define como uma educação que se recusa a aceitar padrões estabelecidos e o controle externo, adotando uma visão de avaliação integrada ao processo, de professor como facilitador e que concebe “a aprendizagem como um processo de prática social, e não como resultado e intervenção individual” (UNESCO, 2005, p. 32). À tradição behaviorista o documento atribui uma visão de qualidade pautada na defesa da padronização dos currículos e no controle externo, centrada na aplicação objetiva de testes e avaliações com critérios preestabelecidos e na perspectiva do professor como um especialista que controla o processo gradual de associações que promovem a aprendizagem. Ao descrever a tradição crítica, o relatório aponta que:

Os teóricos críticos focalizam a desigualdade no acesso à educação, os resultados da educação e o papel da educação na legitimação e na reprodução de estruturas sociais por meio da transmissão de um certo tipo de conhecimento que atende determinados grupos sociais. Assim sendo, estes sociólogos e pedagogos críticos tendem a associar qualidade a: educação que inspira mudanças sociais; um currículo e métodos de ensino que estimulam a análise crítica das relações de poder social e das maneiras pelas quais o conhecimento formal é produzido e transmitido; participação ativa dos alunos na elaboração de sua própria experiência de aprendizagem (UNESCO, 2005, p. 34).

Diante dessa diversidade de entendimentos e de interpretações de qualidade, o documento de 2005 aponta a necessidade de estabelecer um consenso entre as correntes de pensamento por meio da definição de metas e objetivos educacionais unificados. Assim, apresenta um “referencial” que, segundo seu entendimento, promove a compreensão, o monitoramento e a melhoria da qualidade da educação.

Argumentando que o estabelecimento do referencial favorece uma “análise de qualidade” pautada na especificação de suas diversas dimensões, define formas de mensurar, identificar e avaliar variáveis importantes no processo e oferece um modelo educacional abrangente para conduzir mudanças e promover reformas nos sistemas educacionais com baixos resultados (p. 35). Como justificativa para a unificação da visão de educação de qualidade, o relatório aponta que:

(...) o desenvolvimento cognitivo e a acumulação de valores, atitudes e habilidades particulares constituem objetivos importantes dos sistemas educacionais na maioria das sociedades. Seu conteúdo pode diferir, porém sua estrutura ampla é semelhante em todas as partes do mundo. Este fato pode sugerir que, em certo sentido, a chave da melhoria da qualidade da educação – ajudar os sistemas educacionais a alcançar mais facilmente esses objetivos – também poderia ser universal. Nos últimos anos, essa questão orientou um número considerável de pesquisas. (...) é útil começar a pensar sobre os principais elementos dos sistemas educacionais e de que maneira eles interagem. Com esta finalidade, podemos caracterizar as dimensões centrais que influenciam os processos básicos de ensino e aprendizagem: dimensão de características dos alunos; dimensão contextual; de insumos facilitadores; de ensino e aprendizagem e dimensão de resultados (UNESCO, 2005, p. 35).

As dimensões apontadas no referencial de qualidade apresentado pelo relatório objetivam, segundo o texto, compreender e organizar as variáveis, oferecer subsídios para o monitoramento da educação mundial, definir como elementos centrais o aluno e a dimensão de ensino e aprendizagem. Entre os aspectos observados como relevantes para a promoção da melhoria na qualidade educacional, o texto estabelece a relação entre o desenvolvimento e a educação. Assim, destaca que a escolarização formal é o principal fator que contribui “para as habilidades do indivíduo e para o capital humano” e contribui para a ampliação da renda ao longo da vida. O relatório ressalta que “quaisquer efeitos da qualidade da educação que possam ser observados sobre a distribuição de habilidades e renda serão visíveis (...) quando as pessoas que hoje estão na escola passarem a compor parte significativa da força de trabalho” (UNESCO, 2005, p. 40) e que existe uma “relação entre qualidade da força de trabalho e crescimento econômico”, tornando-a um fator determinante para melhorias no padrão de vida em geral de uma sociedade, destacando que “além disso, a educação de cada indivíduo tem a possibilidade de gerar outras pessoas em boas condições de vida” (UNESCO, 2005, p. 41).

Com base em pesquisas internacionais, o relatório argumenta que além dos aspectos sociais, a melhoria da qualidade na educação contribui para o crescimento individual, permitindo o desenvolvimento de habilidades não cognitivas relevantes ao “sucesso na vida econômica” e socialmente valorizadas, “como honestidade, confiabilidade, determinação e eficácia pessoal”. Assim, afirma que a qualidade da educação pode promover mudanças de

comportamento que favoreçam a escolha de boas decisões em relação a saúde, como por exemplo a prevenção do HIV/Aids (UNESCO, 2005, p. 43).

Após citar e discutir diversos estudos realizados durante quarenta anos, o documento aponta aspectos que interferem na qualidade da educação em diversos países, concluindo que programas formais de educação voltados à oferecer oportunidades “nos primeiros anos de vida, de alfabetização e de desenvolvimento de habilidades, resultam benefícios adicionais para o indivíduo, para a comunidade, para a sociedade”. Desse modo, avalia que o acesso precoce a situações de aprendizagem melhoram a qualidade da educação, bem como a escolarização de adultos, visto que “na qualidade de pais, esforçam-se mais para matricular seus filhos e dar-lhes apoio na escola” (UNESCO, 2005, p. 60).

A análise se elementos relevantes para a qualidade da educação do referencial avalia que “há muito a ser aprendido com novas comparações entre países e dentro de países” e que, embora não estejam “resolvidos os debates sobre técnicas adequadas de ensino na comunidade educacional”, existem evidências da necessidade de obter “recursos suficientes para que se atinja uma educação de qualidade aceitável”, pois eles “são um meio importante de melhorar a qualidade da educação em países em desenvolvimento”. Aponta também que “as políticas educacionais precisam abordar a questão da eficácia da utilização de recursos nas escolas”, planejando “estruturas mais adequadas de incentivo para professores” (UNESCO, 2005, p. 79).

Em relação às metas da EPT, o capítulo do documento da Unesco (2005) dedicado à análise dos progressos e desafios, ressalta a importância dos cuidados e da educação na primeira infância, afirmando que observa o impacto positivo de programas de acesso à educação e de elevação da taxa de matrícula. No entanto, alerta que universalizar não garante qualidade, tornando-se “crucial manter as crianças na escola por tempo suficiente para completar o currículo e adquirir habilidades básicas” (UNESCO, 2005, p. 98). Assim, combater a repetência e favorecer a permanência das crianças na escola além da escolarização primária, são ações apontadas como primordiais ao atendimento das necessidades de aprendizagens educacionais básicas.

A constatação da necessidade de se ater à questão da melhoria da qualidade e da importância da manutenção da elevação nas taxas de matrícula, segundo o texto, promoveu o acirramento do debate sobre a qualidade da educação e intensificou a pressão internacional para

coleta de dados e o desenvolvimento de indicadores adequados sobre a qualidade da escola, fortalecendo a discussão em torno do monitoramento da qualidade dos professores e do ensino.

Um indicador crítico de qualidade da educação é o nível de preparação dos professores para o ensino. Preparar professores para os desafios de um mundo em mutação significa equipá-los com domínio específico de matérias, práticas de ensino eficazes, entendimento da tecnologia e capacidade de trabalhar em colaboração com outros professores, membros da comunidade e pais de alunos. Os dados disponíveis sugerem que grande parte dos professores de escola primária carece de qualificações acadêmicas, capacitação e conhecimento de conteúdos, especialmente em países em desenvolvimento. Isso indica que, em grande parte, a capacitação pré-serviço pode ser ineficaz. A capacitação pré-serviço geralmente combina teoria e conhecimento de conteúdos com prática de ensino em escolas, mas há grandes variações quanto ao peso relativo atribuído a esses dois elementos e quanto ao modo como são obtidos (UNESCO, 2005, p. 108).

Tão importante quanto a formação, o documento aponta o absenteísmo como elemento de interferência na qualidade da educação, bem como a distribuição do número de alunos por docente, cujo excesso pode “significar um corpo docente sobrecarregado” (UNESCO, 2005, p. 114), um quadro que, segundo o texto, exige investimentos e vontade política.

No quarto capítulo, o documento destaca o papel dos governos na promoção da educação de qualidade, apresentando um referencial para políticas educacionais.

O referencial de políticas situa os alunos no coração do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que, desde o ponto de partida, as políticas precisam reconhecer a diversidade de suas características, circunstâncias e necessidades de aprendizagem. Esta ênfase é importante para o estabelecimento de objetivos por uma melhor qualidade e para a definição de estratégias para a melhoria da educação. O papel central dos alunos é, portanto, o ponto de partida deste capítulo. Ele leva a considerar as maneiras pelas quais *ensino e aprendizagem* na sala de aula podem ser genuinamente responsivos aos alunos por meio de desenvolvimento e aplicação do currículo. (...) abrange também *resultados* (tanto habilidades quanto valores), tal como idealizados nas metas do currículo e realizados por meio do processo de ensino e aprendizagem. Indo além da sala de aula, há muitas maneiras de criar um *ambiente facilitador* que conduza a ensino e aprendizagem. Professores melhores, escolas melhores e uma sólida infra-estrutura de conhecimento podem fazer diferença considerável na qualidade da educação. Finalmente, esta estrutura de ensino e aprendizagem é protegida pelo guarda-chuva de um *setor de política educacional* coerente e pelas *reformas* que o governo pode iniciar em nível nacional. (UNESCO, 2005, p. 142).

Definindo como atores nesse processo o aluno, o professor, o diretor ou administrador da escola, o especialista e o formulador de políticas, o documento se pauta em experiências fracassadas e exitosas e reconhece “que relações causais muitas vezes são muito menos nítidas do que ocorre em análises mais baseadas em dados quantitativos”, porém, de acordo com o texto, pode-se produzir um referencial estabelecendo escolhas e prioridades com foco na escolaridade formal, ainda que não exclusivamente nela (UNESCO, 2005, p. 143). Dessa

forma, elenca como fatores essenciais, cuidar, proteger e alimentar as crianças, além de proporcionar-lhes ambientes adequados para aprendizagem (p.146).

Refletindo sobre a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, o documento considera que decisões políticas exigem atenção, pois definem metas para o currículo, desenvolvem conteúdos relevantes, atendimento do tempo, garantem a eficácia do ensino e desenvolvem políticas de avaliação, visto que as políticas se relacionam aos suprimentos e insumos que “dão suporte indireto à qualidade do ensino e da aprendizagem: oferta, distribuição e utilização de *materiais de aprendizagem* e um *ambiente físico* seguro, acessível e dotado de instalações adequadas” (UNESCO, 2005, p. 146, grifos do texto).

A definição de metas apropriadas e relevantes ganha destaque no relatório. Vistas como forma de indicar os ganhos em “conhecimentos e habilidades necessários para vidas e subsistências produtivas” e em “valores sociais e culturais, direitos humanos, maior equidade e igualdade e, cada vez mais, boa cidadania, democracia e paz mundial”, as metas, de acordo com o texto, permitem um “equilíbrio entre habilidades e valores globais ou genéricos e habilidades e valores locais ou mais contextuais” e garantem que objetivos educacionais como a aprendizagem de leitura e escrita e propostas curriculares pautadas na aquisição de instrumentos “para domínio de outras matérias” sejam planejados e possam “atender os imperativos sociais e econômicos da vida em nível local, nacional e internacional” (UNESCO, 2005, p. 146 -148).

Para alcançar as metas estabelecidas, o documento define como fatores importantes, o tempo de permanência no processo de escolarização e a adoção de estilos eficazes de ensino, aspecto no qual se destaca a ação docente. O referencial afirma que professores eficazes apresentam bons resultados e que um ensino estruturado pode oferecer bons desempenhos mesmo com docentes inexperientes. Destaca ainda, a necessidade da educação “estabelecer um equilíbrio cuidadoso entre possibilitar que as pessoas utilizem idiomas locais na aprendizagem, e oferecer acesso, por meio da educação, a idiomas globais de comunicação” (UNESCO, 2005, p. 148 -154).

As condições iniciais para qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, elencadas no texto, incluem “bons professores, escolas fortes e uma infraestrutura nacional coerente de apoio. Também são ressaltadas a provisão, distribuição e entrega de recursos (incluindo livros didáticos e outros materiais) e a estrutura física de salas de aula e de escolas” (UNESCO, 2005, p. 158). A formação docente – inicial ou continuada – é apontada como elemento primordial à

qualidade, bem como a valorização profissional e as condições de trabalho e de remuneração, fatores que devem ser pauta de políticas nacionais. Também são consideradas no documento a melhoria das condições das escolas e a autonomia delas para administrar recursos e tomar decisões contextuais, por meio da gestão e conselhos.

Recebe destaque no referencial, a temática da avaliação, vista como o recurso que permite aos gestores diagnosticar, monitorar e garantir a qualidade da educação que oferecem. Esse elemento necessita portanto, de eficácia, consistência, regularidade, confiabilidade e de profissionais capacitados para compreensão do caráter formativo e somativo desse processo.

Nas conclusões do capítulo, o documento destaca que “há um vasto espaço para a melhoria da qualidade da educação e existe compreensão técnica. O que é urgentemente necessário agora é vontade política e recursos para fazer as coisas acontecerem”. Assim, apresenta ações que refletem o referencial para melhoria de qualidade:

Compreender as variadas necessidades dos alunos, especialmente de alunos que sofrem múltiplas desvantagens.

Dar prioridade ao lugar onde efetivamente ocorre o ensino e aprendizagem: a sala de aula.

Apoiar reformas que focalizem os resultados de ensino e aprendizagem: metas apropriadas e conteúdos relevantes; valores, e não apenas habilidades; tempo de ensino suficiente e efetivo; ensino estruturado em salas de aula centradas na criança; avaliações para a melhoria da aprendizagem.

Adequar o ambiente capacitador, com bons materiais de ensino que sejam bem utilizados pelos professores; uma infra-estrutura segura e saudável; professores profissionais, motivados; e escolas bem organizadas e bem dirigidas – instituições centrais para a melhoria da qualidade.

Construir sólidos sistemas de apoio profissional e infraestruturas de conhecimento.

Desenvolver e manter políticas sensatas, coerentes e de longo prazo no setor educacional e um referencial apropriado nacionalmente, e financeiramente realístico, para as reformas relacionadas à qualidade.

Cuidar dos obstáculos às reformas: construir parcerias; desenvolver mecanismos de prestação de contas e combater a corrupção (UNESCO, 2005, p. 185).

O quinto capítulo do relatório discute o cumprimento dos compromissos internacionais relacionados ao provimento de recursos e de apoio para a promoção da educação, especialmente a básica, nos anos iniciais da década de 2000. Assim, observa que as contribuições feitas internacionalmente estão abaixo das expectativas e descreve os investimentos realizados por meio de acordos bilaterais, que apresentaram resultados mais significativos e os multilaterais, permanecendo o Banco Mundial na liderança do apoio. Desta forma, o texto discute a necessidade da ampliação futura nos dois tipos de provimentos, alertando:

Os progressos modestos no nível geral de auxílios e no volume da assistência à educação básica são tendências que devem ser comemoradas com certa cautela, uma

vez que estão longe de alcançar o nível de aumento de fundos externos necessário para a realização das metas de EPT. Os acordos feitos à luz do Consenso de Monterrey representam alguma promessa de aumento de níveis de financiamento para a educação básica, mas até agora não há garantia de que os fundos sejam alocados de maneiras que preencham essa expectativa (UNESCO, 2005, p. 196).

Ao apresentar exemplos exitosos de investimentos efetivados em alguns países, o relatório ressalta a existência de consenso internacional sobre a importância de doações realizadas por instituições privadas e países ricos, através de parcerias multi e bilaterais voltadas à promoção da melhoria da qualidade da educação e por meio de ações visando o combate da pobreza. Apresenta como forma de verificar a aplicação adequada desses recursos, o uso de programas internacionais de avaliação das políticas administrativas de governos nos países contemplados, salientando a necessidade de parcerias no direcionamento de ações para melhoria no desempenho apresentado pela educação. Assim, argumenta que:

Os indicadores tornam-se, então, marcos importantes para os governos em seus esforços rumo a objetivos educacionais, e para as agências em termos de avaliação de progressos. Sob este ângulo, é particularmente significativa a atenção ao monitoramento e revisão regulares. Auxílios que contribuem para boas políticas e bom governo, para processos de monitoramento tecnicamente sólidos e para o fortalecimento de capacitação para programas orientados por resultados são um meio significativo de melhorar a qualidade em educação (UNESCO, 2005, p. 206).

Para realização deste monitoramento, o documento da Unesco (2005) destaca “a emergência de uma visão ampla e abrangente sobre qualidade em educação e sobre as maneiras pelas quais pode ser aperfeiçoada” (...) “uma visão geral mais clara sobre qualidade serve de base para aumento de eficiência da programação e da assistência dos doadores” (p. 211). Ressalta também, “a necessidade de uma abordagem mais estratégica à construção de capacitação” de todos os envolvidos nos sistemas educacionais visando desenvolver suas habilidades e garantir que os “recursos do governo e os auxílios sejam combinados de maneira eficaz na busca de metas educacionais. Esta é, em si mesma, uma agenda fundamental de desenvolvimento humano” (p. 212).

O texto aborda também as discussões sobre o cumprimento das propostas internacionais estabelecidas em Dacar (2000) e apresenta a Iniciativa Trilha Rápida (ITR), uma parceria internacional destinada a dar apoio e acelerar a implementação de políticas para o progresso do atendimento educacional universal até 2015, por meio da captação e alocação de recursos provenientes de fundos internacionais para manutenção da educação e redução da pobreza. Uma ação instituída através de acordos bilaterais firmados entre países ricos e em desenvolvimento

ou via Banco Mundial, descrito como a maior agência de apoio à promoção da educação mundial.

Ao ressaltar o papel da Unesco no panorama internacional de incentivadora de propostas para o desenvolvimento da educação de qualidade, o documento aponta sua atuação como coordenadora da EPT, e seu empenho em ampliar e aprofundar parcerias; em construir consensos; em harmonizar as contribuições e participação de parceiros; como promotora de diálogo e em garantir mecanismos de coordenação úteis e eficazes. Deste modo, após uma revisão estratégica sobre sua função, a Organização se define como agência especializada em educação dentro do Sistema das Nações Unidas, líder em desenvolver políticas, estratégias, pesquisas, fóruns mundiais, planejamentos, definição de currículos e desenvolvimento social e econômico, ou seja, uma “guardiã da agenda internacional de EPT” (UNESCO, 2005, p. 219). Assim, tendo em vista que o desafio que constitui o núcleo do *Marco de Ação de Dacar* não está concluído, “especialmente no sentido de traduzir o diálogo internacional em ações nacionais” e diante da urgente necessidade de “galvanização da vontade e do compromisso políticos em todas as nações”, justifica a continuidade de seus esforços em desenvolver “mecanismos e iniciativas internacionais voltados a melhorar a coordenação da EPT” (UNESCO, 2005, p. 221).

O capítulo final do relatório de 2005 discute outros aspectos envolvidos na definição de qualidade da educação, apontando que, apesar do consenso sobre a melhoria das habilidades cognitivas e o “desenvolvimento de traços comportamentais, atitudes e valores considerados necessários para a boa cidadania e para uma vida comunitária eficiente”, alguns aspectos diferem de acordo com os contextos locais, visto que

Alguns atributos de um processo de aprendizagem de alta qualidade adquiriram *status* independente como parte da definição de qualidade em educação. Podem ser resumidos, essencialmente, na necessidade de que os sistemas educacionais sejam equitativos, inclusivos e relevantes para as circunstâncias locais. Quando o acesso à educação ou o processo educacional se caracterizam por desigualdade de gênero, ou por discriminação contra determinados grupos por motivos étnicos ou culturais, os direitos dos indivíduos e de grupos estão sendo ignorados. Assim, sistemas educacionais que não respeitam claramente e decididamente os direitos humanos não podem ser considerados de boa qualidade. Pelas mesmas razões, qualquer mudança na direção de maior equidade constitui uma melhoria em qualidade (UNESCO, 2005, p. 224).

Embora aponte avanços em direção à ampliação de atendimento, universalização da educação primária, promoção da paridade entre os gêneros e promoção da alfabetização, o relatório da Unesco (2005) sinaliza a necessidade de esforços e compromissos políticos para

alcançar as metas estabelecidas e que, “embora quantidade e qualidade em educação sejam complementares, elas não se substituem mutuamente” e avalia que os países que estão mais longe de atingir as metas estão também mais longe de obter qualidade (p. 225). Para justificar a relevância em modificar essa situação, o texto ratifica a evidência da forte relação entre educação de qualidade e desenvolvimento pessoal e social, elevando “o potencial econômico nacional – a qualidade da força de trabalho, (...) um determinante importante do crescimento econômico, e portanto da capacidade dos governos de reduzir a pobreza”, visto que:

Os benefícios não decorrem apenas do desenvolvimento cognitivo trazido pela educação. É evidente que honestidade, confiabilidade, determinação, capacidade de liderança disposição para o trabalho dentro das hierarquias da vida moderna são características que a sociedade valoriza. Essas habilidades são, em parte, formadas e alimentadas pelas escolas (UNESCO, 2005, p. 226).

O relatório caracteriza como educação de boa qualidade aquela capaz de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo e as habilidades cognitivas de fazer escolhas bem-informadas para a vida. Essas qualidades, aponta o documento, se relacionam à outra, que se refere ao tempo de permanência do estudante no sistema e sua progressão nos estudos. O documento reitera também, que a boa qualidade educacional engloba o desenvolvimento de “habilidades não cognitivas que podem ajudar as pessoas a desafiar e transformar as hierarquias da sociedade ao invés de aceitá-las”, aspectos que se configuram como “benefícios mais amplos para a sociedade, independentemente de seu impacto sobre rendimentos pessoais” (UNESCO, 2005, p. 26). Desse modo, afirma que:

Sob todas essas formas, a qualidade da educação influencia a velocidade de enriquecimento das sociedades e a extensão em que os indivíduos podem melhorar sua eficácia pessoal, sua produtividade e seus rendimentos, bem como as maneiras pelas quais a sociedade pode tornar-se mais equitativa e menos vulnerável a doenças e riscos de saúde. Coerentemente, a qualidade da educação faz muita diferença para as perspectivas de realização de inúmeras e variadas metas individuais e de desenvolvimento (UNESCO, 2005, p. 227).

Ao analisar os principais determinantes para uma melhor qualidade em educação, o relatório define que a complexidade do processo educativo pode dificultar a tarefa, exigindo que o foco deve ser a relação entre alunos e professores, as práticas de ensino e o domínio dos conteúdos pelos docentes. Para monitorar esses aspectos, sugere o aumento no investimento em recursos por aluno e nas escolas, a valorização e remuneração docente, a análise do quantitativo de alunos por turma, o manejo do tempo em prol da aprendizagem e o acompanhamento dos resultados obtidos pelos estudantes.

Apesar da observância desses elementos, o texto da Unesco (2005) ressalta que “escolas definitivamente não são fábricas que produzem resultados de acordo com uma receita, de uma maneira tecnicamente determinística” (p. 229). Mas esses itens são apontados como ingredientes úteis na promoção da melhoria da qualidade da educação, justificando políticas e reformas nos países onde o governo “reconhece a importância de melhorar a qualidade da educação (...) sob pressão de alunos, pais, empregadores e educadores, não só para expandir oportunidades educacionais, mas também para fazer com que instituições e programas educacionais funcionem melhor” (p. 230).

Para os países alcançarem esses objetivos, a Unesco (2005) sugere como possibilidade a definição de um “pacote essencial mínimo” de direitos de aprendizagem, indicando a inclusão do “compromisso de oferecer um tempo de ensino mínimo declarado para cada aluno, um lugar seguro e saudável para a aprendizagem, acesso individual a materiais de ensino, e professores que dominem conteúdos e pedagogia” (p. 230) e, ao perceber o risco desse padrão restringir ações inovadoras, destaca a relevância de investimentos em recursos e projetos para evitar o problema.

2.2.3.1. Considerações sobre o Relatório Global de 2005

O documento produzido em 2005 pela Unesco tem como objetivo estabelecer consensos sobre visão de educação de qualidade e definir a agência como guardiã da agenda internacional de EPT, órgão responsável por desenvolver políticas e estratégias para planejamentos nas áreas de educação mundial, definir currículos e promover o desenvolvimento social e econômico. Os trechos destacados neste estudo apresentam as recomendações defendidas pela Unesco em 2005, levando em conta as discussões apresentadas no Relatório Global sobre a Educação Para Todos produzido pela organização com vistas à promoção mundial de uma educação básica mais eficiente e de melhor qualidade, aspecto central do documento.

Concebendo a educação como recurso para a superação da pobreza, da desigualdade social e do desemprego, o extenso relatório defende o acesso à educação como elemento fundamental ao desenvolvimento individual e social, principalmente nos países pobres. Observa-se que o documento da Unesco (2005) propõe um modelo específico de educação, que deve se pautar em uma “nova visão” e em contraposição ao que denomina como “concepções

tradicionais” (p. 32). Assim, advogando em favor de uma visão moderna de educação que seria de melhor qualidade, analisa as divergências em torno da definição do que considera como qualidade em educação.

O texto caracteriza como educação de boa qualidade aquela capaz de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo e as cognitivas voltadas à capacidade de fazer boas escolhas para a vida (UNESCO, 2005, p. 32 -35), o que aprofunda a relação entre educação de qualidade e desenvolvimento pessoal e social, na medida em que a formação deve elevar a qualidade da força de trabalho e o potencial econômico das nações (p. 40). Para conquistar essa qualidade, o texto aponta que o ensino deve ser estruturado e contar com bons professores, com a provisão de recursos, incluindo livros didáticos e outros materiais e ter uma adequada estrutura física de salas de aula e de escolas (p. 108). Desse modo, os investimentos devem priorizar a formação docente e a coleta de dados para monitoramento dos resultados e o alcance das metas.

Constatando a dificuldade de obter unanimidade de opiniões sobre a definição do conceito de qualidade na comunidade internacional, o relatório da Unesco (2005, p. 5) enfatiza três itens em concordância (“a necessidade de maior relevância, de maior equidade de acesso e de resultados, e de observância adequada de direitos individuais”) e os define como consensos a serem adotados como princípios orientadores e metas para os processos educacionais. Esse posicionamento aponta o esforço da organização em centralizar suas recomendações em torno de aspectos que considera mundialmente estabelecidos e, portanto, de relevância indiscutível.

As análises de Marcuse (1973, p. 94) apresentadas anteriormente indicam que no capitalismo tardio, o processo de operacionalização dos conceitos a “palavra se torna um clichê” e absorve o conteúdo do designado, assumindo um uso anunciado e padronizado, tornando o conceito falso por isolá-lo de questionamento e contradições. Para o estudioso (p. 106), ao estabelecer algo como indiscutível, atribui-se a esse elemento um valor que foi suspostamente instituído por meio de uma elaborada reflexão, transformando qualquer oposição negativa em positiva. Tendo em vista o posicionamento da Unesco (2005) em construir um consenso em torno de aspectos que, segundo ela, atribuem qualidade à educação, nota-se que a organização adota as estratégias de administração das oposições, buscando reduzir a potência negativa que emerge de interesses irreconciliáveis e qualitativamente diversos sobre

a questão da qualidade em educação e harmonizar posições estabelecendo interesses supostamente comuns e de operacionalização de conceitos analisada por Marcuse (1973).

A agência também busca consenso sobre um modelo de educação que considera adequado e com potencial para atender os objetivos ensejados, isto é, um conjunto de habilidades e competências padronizados visando a empregabilidade, a organização opera o artifício de conceber “algo novo para atender o novo”. Assim, propõe uma “nova concepção de educação” que se oponha às classificadas como tradicionais e que, segundo seu discurso, seriam inadequadas para atender as novas demandas sociais de uma sociedade em transformação. Esse recurso é analisado por Marcuse (1973, p. 143) como aparato para promover a naturalização de uma forma única de pensar na sociedade capitalista, que uma vez instituída torna essa racionalidade imune a qualquer outra forma ou alternativa de pensar a realidade.

Desse modo, em defesa do modelo de educação que propõe disseminar, o documento da Unesco (2005, p. 32) além de exaltar as suas potencialidades como as únicas que podem atender as características necessárias à formação para o futuro, passa a apontar fragilidades associadas às concepções tradicionais de educação, explicitando aspectos que, segundo a visão apresentada no texto, relacionam-se a noções de qualidade que estariam ultrapassadas e desalinhadas à nova sociedade. A racionalidade usada na argumentação do documento, que adota a estratégia de incluir algumas características e excluir outras, conforme analisado por Marcuse (1973, p. 197 - 200), é um processo de operacionalização de conceitos que promove sua generalização ou universalização. De acordo com a posição do autor, pode-se concluir que ao estabelecer uma só possibilidade de realização da educação, o documento bloqueia o entendimento da realidade e produz as bases para uma visão unidimensional, na qual as interpretações e possibilidades estão condicionadas e determinadas. Dessa forma, observa-se que via bloqueio da reflexão e das possibilidades de mediações, transgressões e transcendência, a agência efetiva uma administração da sociedade pautada na operacionalização dos conceitos que envolvem a EPT e sua qualidade.

A estratégia de operacionalização do pensamento apresentada por Marcuse (1973) pode ser observada também quando o relatório da Unesco (2005) utiliza exemplos de propostas fracassadas e exitosas de programas e projetos desenvolvidos em diversos países, para comparar diferentes realidades e destacar os problemas observados em relação a oferta da educação pública com resultados abaixo do que considera adequado. Descrevendo como fatores que

contribuem para a desigualdade nos resultados educacionais entre os países a diferença no tempo de permanência dos alunos no processo de escolarização (redução da evasão e repetência), na capacitação dos docentes e nas condições das escolas, o documento defende além do aumento na oferta de vagas, a necessidade de melhoraria nessas condições reiterando a importância de todos se unirem em apoio à universalização da educação de qualidade nos territórios onde, segundo análise da comissão, ela não ocorre.

Seguindo com as estratégias de operacionalização e administração do pensamento e de construção de consensos, o texto produzido pela comissão da Unesco em 2005 aponta que a tarefa de melhorar a qualidade na educação exige a definição racional de um conjunto de objetivos e metas a serem alcançados, exigindo que, de acordo com cada realidade, ações sejam (re)planejadas em busca de um modelo geral e básico de educação. Observa-se com isso, que a comissão da Unesco (2005), após uma análise em países com boas condições de educação pública, produz um diagnóstico dos aspectos que impedem esse resultado em outros e traça um receituário de procedimentos para alterar o quadro negativo observado. A racionalidade adotada, na qual busca operacionalizar e administrar o pensamento, aponta como fatores determinantes aspectos relacionados ao contexto escolar, como abordagem pedagógica, a evasão dos estudantes e a formação dos docentes. No entanto, o documento não questiona as condições sociais, políticas e econômicas que envolvem as desigualdades entre os países nos quais compara os resultados educacionais.

Aprofundando uma tendência discutida nos documentos da Unesco analisados anteriormente, o relatório produzido pela organização em 2005, indica fórmulas para a educação instrumental da população dos países em desenvolvimento, sendo enfático quanto ao papel desenvolvimentista do ensino e na definição de padrões mínimos que garantam a “qualidade desejada” pelos financiadores internacionais. Nessa direção, esclarece que promover a qualidade da educação requer condições de medi-la por meio de avaliações padronizadas e segundo os critérios preestabelecidos pela administração dos sistemas, visando o desenvolvimento da esfera econômica de uma nação. Assim orienta aos responsáveis pelas políticas educacionais que adotem instrumentos científicos padronizados para medir, monitorar e avaliar os aspectos que afetam seus resultados.

Como aponta Evangelista (2001), as diretrizes da Unesco seguem a tendência de preparar o terreno para o processo de internacionalização do capital e de manutenção de

interdependência pautada no sistema de cooperação internacional mediado pelos organismos internacionais, promovendo assim, uma racionalidade que contribuiu para a efetivação de uma forma hegemônica de organizar a vida e das condições ideais à expansão do capitalismo moderno. As observações de Leher (2001) sobre a relação entre a expansão da especulação financeira, as proposições mercadológicas do capital e o alinhamento do discurso da agência à ideologia do capital humano são explicitadas no documento de 2005, visto que a Unesco define, categoricamente, a educação como instrumento necessário à superação da pobreza e promoção de desenvolvimento do processo produtivo e do crescimento econômico das nações.

A visão de Marcuse (1973, p. 151 - 154) sobre o uso da ciência como fonte de legitimação é que se trata de uma estratégia que relaciona o pensamento científico e sua aplicação sob uma mesma lógica de racionalidade e dominação que expressa uma falsa consciência e se sustenta no aparato técnico prevalecente. Observando que o relatório de 2005 apresenta gráficos e tabelas comparativos para argumentar em favor da implementação de programas e reformas educacionais em países com elevado número de problemas na área e com acentuada desigualdade social e que destaca a necessidade dos financiadores acompanharem as medidas desenvolvidas e os resultados obtidos para auxiliar no processo, constata-se a utilização das estatísticas como justificativa para intervenção na educação pública internacional e para o enfraquecimento de todas as manifestações opositoras, demonstrando como a instrumentalização da ciência e a racionalidade tecnológica protegem e legitimam a dominação.

Como já observado na análise do documento de 2000, embora seja defendida como um elemento de caráter redentor, a educação é tomada como aparato harmonizador das contradições sociais, conformando o sujeito na busca pela sobrevivência e “para a ampliação da renda ao longo da vida” (UNESCO, 2005, p. 40). Para Laval (2004), as determinações internacionais atribuem à educação a tarefa de difundir a ideologia que sustenta a Teoria do Capital Humano ao defender a equidade por meio da otimização dos recursos e da adoção da competitividade nos resultados das avaliações, indicando que as prerrogativas disseminadas pelo organismo internacional para a educação mundial nas últimas quatro décadas, seguem um modelo de gerenciamento administrativo empresarial fundamentado pela razão econômica e na qual a formação atende aos objetivos do mercado.

Essa visão é reforçada por meio da análise dos objetivos propostos pela Unesco (2005) ao orientar uma educação voltada à promoção das capacidades de leitura, escrita e cálculos matemáticos elementares e à aquisição de um conjunto de conteúdos atitudinais considerados relevantes à atuação na sociedade em transformação, como a tolerância, a criatividade, a autoformação e a resiliência, ou seja, habilidades e competências desejáveis à adaptação no mundo globalizado. Observa-se desse modo, que os conteúdos e capacidades selecionados para a educação básica nos países em desenvolvimento, não incluem ou sequer apontam como relevante a formação para a autonomia e autodeterminação dos sujeitos, não discutem a abordagem dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pelas sociedades, não promovem a reflexão sobre as condições sociais e produtivas que tornam desiguais as realidades nas quais os territórios se encontram, nem preveem temáticas que favoreçam a compreensão dos elementos que direcionam a vida ou que apontem as potencialidades e possibilidades de transformá-las. Para Laval (2004, p. 313), seguindo essas proposições a escola rompe definitivamente com um modelo de excelência e um ideal de liberação, nos quais se ponderam o nível de conhecimento que permitem a obtenção de um título institucional e passa a priorizar atividades, capacidades e competências que contemplam a lógica da produção e do mercado.

A análise do Relatório Global publicado pela Unesco em 2005 aponta que além de definir os objetivos e estabelecer um modelo de educação a ser adotado para alcançá-los, a organização elabora formas de promover o monitoramento contínuo de suas proposições (sociedade totalmente administrada). Essas determinações internacionais voltadas à educação mundial mostram como o operacionalismo adotado pela organização contribui para a negação das possibilidades emancipadoras da população em países mantidos às margens do sistema produtivo contemporâneo e também em sociedades centrais. Ao negar o desenvolvimento de uma dimensão que favoreça a percepção da realidade, a educação das massas as mantém submetidas à ideia de responsáveis por suas condições de vida e oculta a materialidade histórica que leva à permanência do estado delas, ocasionando, segundo Marcuse (1973), a permanência de “formas obsoletas de luta pela existência” (p. 26).

O longo documento publicado pela agência mostra seu empenho em estabelecer consensos sobre os objetivos da educação (UNESCO, 2005, p. 35) e sobre a padronização de metas universais (p. 146 – 148) como elementos que caracterizem um ensino de qualidade. Essa busca por apresentar uma única forma de pensar os aspectos que envolvem a educação indicam a radicalização da unidimensionalidade, uma estratégia de dominação discutida por Marcuse

(1973) e retomada por Santos (2018), ao analisar em como a vulnerabilidade e incerteza marcam a subjetividade do indivíduo, levando-o a adesão voluntária ao sistema estabelecido. Assim, ao trazer a educação como único recurso para promoção do desenvolvimento e de acesso e permanência no sistema produtivo, a Unesco, afirmando que esse tipo de formação proposta para a educação básica atende as necessidades do mercado, favorece o aprofundamento exponencial de adesão individual e de consentimento ao sistema de integração individual.

As determinações da agência sobre a necessidade da educação estar alinhada aos imperativos sociais e econômicos (UNESCO, 2005, p. 146 -148) explicitam uma racionalidade que promove uma formação cada vez mais articulada à lógica da produção e do mercado e a adoção de sistemas de monitoramento de resultados e de recursos estruturados para o ensino, confirmam a análise de Santos (2018) sobre como a tecnologia, usada em sentido contrário ao da suavização das cargas de trabalho, pode multiplicar as possibilidades de adesão do indivíduo ao sistema dominante em tempos de precarização das condições de vida.

Ao atribuir à educação um protagonismo cada vez maior, o Relatório de 2005 da Unesco aponta o professor como a causa e a solução dos problemas educacionais e sociais, elegendo-o como vedete do processo de promoção da educação de qualidade e do desenvolvimento das nações (p. 158). Assim, o profissional com formação inadequada é apontado como o causador dos baixos resultados obtidos nos processos de escolarização, uma situação que exige uma formação continuada por meio de capacitação e treinamento para ajustar a atuação, as crenças e as atitudes docentes às demandas sociais e econômicas contemporâneas, tornando a formação docente o pressuposto necessário à elevação da qualidade da educação (p. 108).

Observa-se, no entanto, que embora use o discurso de desenvolvimento profissional, o controle da atuação docente é a principal preocupação de intervenção da agência. A adoção de sistemas de informações com base em estudos, pesquisas, levantamentos confiáveis e o uso de tecnologias de avaliação e monitoramento de resultados, tornam-se instrumentos que possibilitam o controle de atitudes e promovem a adaptação dos docentes à lógica da racionalização técnica e pragmática, conduzindo seu trabalho em direção ao que o organismo estabelece como ideal. Dessa forma, a Unesco promove a governabilidade da educação pautada na eficiência técnica/científica para controle e dominação que, como aponta Marcuse (1973), viabiliza a integração da sociedade à lógica produtiva capitalista por meio do

progresso tecnológico e da cientifização do pensamento, uma tendência padronizadora e homogeneizadora evidenciada nos estudos de Evangelista (2001) e Leher (2001).

2.2.4. Relatório de Monitoramento de EPT 2008: Alcançaremos a meta?

A partir do Compromisso de Dacar (2000), anualmente a Unesco acompanhou e avaliou em diversos países, os resultados educacionais de atendimento das seis metas propostas naquele documento para 2015. Coletando dados, analisando avanços e detectando problemas e suas possíveis causas, a agência, de posse dessas informações, organizou relatórios globais, regionais e nacionais, nos quais apresentou a situação observada e orientações para conduzir os passos seguintes. No ano de 2008, o Relatório de Monitoramento Global trouxe como subtítulo o questionamento sobre o atendimento às referidas metas em âmbito global (UNESCO/Paris), regional com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas (CEPAL) e nacional (Brasil).

No presente estudo, foi tomado como objeto o Relatório produzido pela Unesco Brasil em 2008, no qual são discutidos os resultados globais e apresentados os resultados do país, seguidos de propostas para auxiliar os avanços educacionais no território. Na pesquisa, o recorte adotado para análise priorizou as manifestações sobre a educação global, buscando manter a discussão no mesmo contexto dos documentos anteriores.

Ao apresentar sua metodologia para análise da qualidade da educação, o documento da Unesco (2008) descreve que, para classificar os 129 países dos quais obteve dados a partir de 2005, a organização levou em conta o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos – IDE - apresentado por eles, dividindo-os em três grupos:

A qualidade da educação é um conceito sobre o qual há muito debate, especialmente sobre como quantificá-la. Os resultados de aprendizagem de alunos em testes padronizados têm sido usados em vários países, porém não estão disponíveis em bases comparáveis. Assim, a UNESCO utiliza como indicador da qualidade (meta 6) na composição do IDE a proporção de crianças que atingem a quinta série. Essa taxa foi selecionada por ser uma informação disponível para grande parte dos países e também pela constatação de que os sistemas educacionais que conduzem maior proporção de alunos até essa série tendem a ter melhor desempenho em testes de rendimento escolar. O primeiro inclui os de IDE elevado, igual ou superior a 0,950, e que alcançaram ou estão perto de alcançar os quatro objetivos de EPT mensurados; são 51 países nessa condição. O grupo de IDE médio, igual ou superior a 0,804 e inferior a 0,950, é composto por 53 países que estão em posição intermediária quanto ao alcance

dos objetivos. O terceiro grupo é constituído pelos outros 25 países com IDE inferior e que estão longe de realizar os objetivos em seu conjunto (UNESCO, 2008, p. 12).

Em relação à meta 6 estabelecida em Dacar (2000), que previa a necessidade de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida” (p. 9), o *Relatório de Monitoramento de 2008* destaca que “a questão da qualidade vem ganhando nas agendas dos governos nacionais, parceiros internacionais, autoridades escolares e pais” (p. 22), demonstrando a relevância internacional conquistada por propostas feitas pela Unesco.

Com base nos “resultados em avaliações nacionais e internacionais, condições para o ensino e a aprendizagem, e quantidade e qualidade dos professores”, o documento observa tendências gerais e aponta que entre os problemas observados, destacam-se “baixo desempenho, repetência, insuficiência da duração do tempo na escola, entre outros, as disparidades nos resultados de aprendizagem, mostrando desvantagem dos alunos mais pobres” (UNESCO, 2008, p. 22).

Como estratégia para reverter esses desafios, o documento sinaliza a necessidade de “ampliação do número de docentes habilitados (...) para a universalização da educação primária” e a aplicação significativa de “recursos para formar e remunerar esses professores” nos países onde os problemas permaneceram, avaliando que em territórios onde os investimentos nacionais haviam sido maiores, mais avanços foram observados “na universalização da educação primária”, concluindo que existem relações entre o crescimento econômico e a renda per capita e entre a “ampliação de recursos destinados à educação e os resultados educacionais favoráveis”, observações que, segundo o texto, mostram “necessária a manutenção dessa destinação”, ainda que seja dificultada pela “pressão para a expansão da educação secundária e superior à medida que aumentam os concluintes do ensino primário”(UNESCO, 2008, p. 22 - 23).

Dois riscos são apontados: recursos aplicados restritamente para o acesso ao ensino primário, sem aumento necessário para melhoria de qualidade, e continuidade da situação de insuficiência de recursos para a educação infantil (ECPI), para alfabetização e outras necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. O Relatório menciona também a necessidade do aumento de eficiência no uso dos recursos (UNESCO, 2008, p. 23).

Ao analisar os financiamentos internacionais, o relatório considera que os resultados são inferiores aos previstos e que uma “parcela mínima é destinada aos programas de ECPI”. Desta

forma, enfatiza “a importância de que a ajuda beneficie os países mais necessitados” visando o “desenvolvimento de capacidades em matéria de elaboração, planejamento, execução e acompanhamento de políticas” mais centradas “na EPT e menos no ensino pós-secundário”, oferecendo assim, “suporte aos planos nacionais de educação a longo prazo” e ajuste “aos programas e às prioridades dos governos” (UNESCO, 2008, p. 23).

O documento ressalta que, para superar as dificuldades observadas, não basta promover políticas educacionais, mas considerar outros aspectos, como a “acesso à renda, aos serviços públicos e aos bens culturais está entre os fatores imprescindíveis à redução das desigualdades nas condições para que o avanço na escolarização seja realizável para todos”. Destaca como relevantes também, a força da sociedade civil na defesa da educação, no controle social das políticas governamentais e junto à comunidade internacional, além da atuação da Unesco no “relevante papel de articular todas as forças na direção das metas firmadas em Dacar” (UNESCO, 2008, p. 38).

Para demonstrar o panorama internacional em direção às metas já mencionadas, o documento de 2008 apresenta um conjunto de tabelas nos quais compara dados demográficos de diversos países, os níveis de alfabetização de jovens e adultos, de renda *per capita* e os índices internos de desigualdade em cada um deles. Em seguida, analisa as taxas de acesso à escolarização nos níveis infantil e primário e a eficiência dos sistemas de ensino no que se refere a repetência e evasão. Outras tabelas compararam os indicadores básicos ou representativos para medir os objetivos da EPT, incluindo o sexto, que trata da qualidade.

2.2.4.1. Considerações sobre o Relatório de Monitoramento de 2008

De forma resumida, a versão brasileira do Relatório de Monitoramento da EPT de 2008 descreve as observações feitas pela Unesco com base nos dados disponibilizados pelos respectivos governos, sobre os avanços da educação nos países em desenvolvimento. O documento apresenta e discute dados comparativos de resultados racionalmente computados e calculados, para demonstrar que, por meio de instrumentos tecnicamente elaborados, pode-se produzir uma análise neutra e imparcial das características de uma educação de qualidade. No entanto, o texto não questiona a historicidade relacionada às relações e condições materiais dos contextos nos quais os dados foram obtidos. Desse modo, a inserção de indicadores como

metodologia para análise da qualidade da educação no documento da Unesco (2008, p.12) institui um potencial de generalização de resultados que desconsidera a multiplicidade de realidades que os determinam.

Os propósitos do relatório de 2008 publicado pela Unesco destacam o acesso e a permanência dos mais pobres à educação básica (p. 22) para aquisição de conteúdos como a alfabetização, conhecimentos de cálculos matemáticos e de habilidades essenciais à vida, essencialmente na Educação Básica e sem dar relevância ao secundário (p. 23). Como forma de monitorar os avanços dos estudantes em diversos países, a agência define como principal indicador o IDE, resultado obtido pelos alunos da 5ª série em provas internacionalmente padronizadas. Com isso, estabelece um controle quantificável da qualidade tendo como base resultados reconhecidos e mensuráveis em um contexto no qual ela tem o papel de acompanhar, coletar dados, analisar avanços e avaliar os resultados educacionais de diversos países para detectar problemas, organizar relatórios globais, regionais e nacionais e orientar as ações posteriores.

Observa-se que a posição da agência de interpretar dados cientificamente tratados e de propor direcionamento para intervenções com base em exames padronizados aplicados em contextos muito diferentes indicam a imposição da hegemonia de pensamento pautada na manutenção do domínio de uns sobre outros, um aspecto constatado por Evangelista (2001, p. 14). Considerada a necessidade de rearticulação da ordem imperialista mencionada pela autora, percebe-se a tendência da organização em responsabilizar governos, sistemas educacionais, professores e até a comunidade pelos resultados negativos alcançados por estudantes nas avaliações internacionais, evitando assim, questionar as causas de parte significativa do mundo dispor de sistemas escolares e populações vulneráveis. De acordo com Marcuse (1973, p. 158 – 163), no processo de dominação a ciência usada como instrumento para a quantificação, possibilita a universalização do pensamento e do comportamento ao propiciar a antecipação e a projeção de resultados estabilizados através de cálculos. Assim, para o autor, por meio de aparatos que contribuem para a ideia de neutralidade e imparcialidade na análise da realidade posta, a instrumentalização da ciência universaliza padrões de racionalidade que validam interesses particulares e bloqueiam dimensões que permitiriam a transcendência do *status quo*. A tecnologia torna-se, desse modo um recurso para espoliação e para administração total da sociedade.

Outro aspecto discutido no relatório é a relevância atribuída à participação da sociedade na cobrança e controle das políticas para promoção da educação de qualidade. Esta recomendação demonstra a tentativa de conclamar a opinião da sociedade em torno do objetivo pretendido (educação de qualidade para superação das desigualdades e promoção do desenvolvimento), o que de acordo com os estudos de Marcuse (1973), configura-se uma busca por estabelecer um projeto ideológico coletivo, uma aceitação massificada de um pensamento único imposto a todos que seja capaz de camuflar as contradições e fechar as críticas à administração totalizadora.

No documento nota-se cada vez mais um forte direcionamento das políticas educacionais em uma lógica que centraliza nos organismos internacionais a definição do que é estratégico e relevante, bem como de diretrizes para efetivação dos aspectos definidos. Assim, por meio de propostas de intervenção e governabilidade para a educação, a Unesco reconhece e incentiva a terceirização via atuação de ONGs, estimula a descentralização da execução dessas políticas e o empoderamento da sociedade civil no gerenciamento da educação. As análises de confirmam a posição de Laval (2004) acerca da educação sob a razão neoliberal que se espalha pelo mundo a partir da virada do século, e que usa a tecnologia como aparato de dominação e controle social para favorecer o desenvolvimento de uma nova racionalidade.

A operação de conversão do trabalhador em capitalista, proposta pela teoria do capital humano, tem sido instrumento de responsabilização pessoal usado para justificar as condições de vida dos indivíduos, associando-as às suas “escolhas” (SANTOS, 2018, p. 155 -158). Instituinto a concepção de que cada um é dono de um capital (humano) capaz de propiciar-lhe uma renda, implanta-se a ideia de que cada indivíduo deve investir nesse capital por meio de qualificações que o preparem para atuar no mundo do trabalho e do conhecimento e que sirva de fonte de riqueza e desenvolvimento individual e social. Essa visão, como analisa Laval, (2004), reforça a importância dos investimentos nacionais e internacionais na promoção da educação básica e, conseqüentemente, fomentam a mobilização da sociedade em torno dessa ideia e estimulam o crescimento do mercado educacional observado na atualidade, situação que aprofunda a “comercialização da atividade educativa”, ameaça a autonomia da instituição escolar e que pode transformá-la em um “Bem de investimentos” (p. 113 -117).

2.2.5. Declaração de Incheon – Marco de Ação 2030

A convite da diretoria geral da Unesco, reuniu-se em Incheon – Coreia do Sul – uma comissão internacional de ministros, chefes e membros de delegações e agências oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, docentes, juventude e setor privado, para realizar o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015), com o propósito de estabelecer prioridades e estratégias para a educação mundial nos quinze anos seguintes.

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos (UNESCO, 2015, p. 6).

Em atendimento ao 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável⁹ – ODS – estabelecido pela ONU, o Fórum produziu um documento que trouxe como proposta “uma nova visão de educação, única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás”, visando “transformar vidas por meio da educação” em âmbito global e nacional. Uma agenda definida como fruto de “uma visão humanista da educação e do desenvolvimento e com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015, p. 7).

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 7).

Além de reafirmar os objetivos defendidos em documentos anteriores, a *Declaração de Incheon* (2015) inclui em suas garantias, o “fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos

⁹ ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Parte de uma proposta de ação para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas (ONU, 2015).

nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem” (p. 7) e a obrigatoriedade de um ano de ensino pré-primário gratuito e de qualidade. Dessa forma, direciona ações visando alterações curriculares e na formação docente tendo em vista promover uma agenda voltada para a inclusão, a equidade e a igualdade de gênero.

Ao assumir compromisso com a qualidade e a melhoria de resultados, reconhece a necessidade de investimentos em insumos, processos e na “avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” e garantir

(...) que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2015, p. 8).

Desta forma, os integrantes do Fórum se comprometem em “promover com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação”, incluindo ensino técnico, profissional e superior, considerando também os “percursos de aprendizagem flexíveis” e reconhecendo conhecimentos, habilidades e competências “adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal”. Além disso, propõem o “fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação” e o uso de Tecnologias de informação e comunicação (TIC) “para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços” (UNESCO, 2015, p. 8).

Para a implementação da agenda, o documento prevê a cooperação internacional, a ampliação de investimentos públicos com educação e a inserção de formas de governança via parcerias e propostas de assessoramento técnico ajustado à realidade de cada país. Como agência especializada, a Unesco se compromete a promover o diálogo, estabelecer padrões, convocar interessados e monitorar o progresso obtidos por meio de metas, ações desenvolvidas em contexto internacional, em blocos regionais de países e em âmbitos nacionais, por meio de resultados acompanhados, analisados e divulgados em publicações anuais nos relatórios de monitoramento. Assim, assevera:

Decidimos desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a prestação de contas. Solicitamos, ainda, aos co-organizadores e aos parceiros do FME 2015 que apoiem o desenvolvimento de capacidades em coleta e análise de dados e em elaboração de relatórios em âmbito nacional. Os países devem buscar melhorar a qualidade, os níveis de desagregação e a pontualidade dos relatórios para o Instituto de Estatística da UNESCO. Também solicitamos que o Relatório de Monitoramento Global de EPT seja mantido como um relatório mundial de monitoramento para educação, independente, hospedado e publicado pela UNESCO, como o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS proposto 4 e sobre educação nos outros ODS propostos, no contexto do mecanismo a ser estabelecido para monitorar e avaliar a implementação dos ODS propostos (UNESCO, 2015, p. 11).

Assumindo os compromissos mencionados, a comissão reunida em 2015 estabelece um *Marco de Ação da Educação 2030*, que adota como propósito atingir as metas do ODS 4 (assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo de toda vida para todos).

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor

desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2015, p. 20-21).

O Marco de Ação posiciona a educação no centro da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, considerando-a essencial ao alcance de todos os outros ODS¹⁰, visto seu papel na aceleração do progresso, na promoção da saúde, geração de emprego, produção, consumo sustentável e na mudança climática. Uma visão de educação pautada “em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização” (UNESCO, 2015, p. 24).

A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança. (...). Também é vital que os sistemas educacionais garantam que todas as crianças, jovens e adultos estejam aprendendo e adquirindo habilidades relevantes, inclusive proficiência na alfabetização. Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia (UNESCO, 2015, p. 25).

O documento destaca a educação como crucial para promoção da democracia, cidadania global, o engajamento civil e a sustentabilidade, considerando-a uma facilitadora do diálogo intercultural e fomentadora do respeito pela diversidade e a coesão social. Exaltada como elemento chave para o aumento da renda, para alcançar igualdade de gênero, melhorar a saúde, incluir pessoas com deficiências, recuperar sociedades pós conflitos e para preveni-los. Levando em conta esses aspectos e documentos internacionais anteriores, o Marco de Ação reafirma a educação como direito fundamental e catalisador, devendo ser universalizada, de forma gratuita e compulsoriamente, um bem público sob o gerenciamento do Estado, a corresponsabilidade da sociedade civil e destinada a todos, independentemente da idade, nível de escolaridade e gênero.

Visando atingir o OBS4 e promover uma educação de qualidade para todos em todos os níveis, a comissão se compromete em garantir o acesso e a conclusão da escolarização de forma igualitária e inclusiva, permitindo que “os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura,

¹⁰ Em 2015 a ONU estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para transformar o Mundo, uma Agenda internacional de desenvolvimento e combate à pobreza.

escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas” (UNESCO, 2015, p. 30) e favorecendo um processo de aprendizagem ao longo da vida. Para isso, o texto indica que:

Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais. Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados. Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis. A inovação e as TIC devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas educacionais, disseminar conhecimentos, facilitar o acesso à informação, promover uma aprendizagem efetiva e de qualidade e ofertar serviços de forma mais eficiente (UNESCO, 2015, p. 32).

A obtenção da qualidade desejada depende, de acordo com o documento, de programas de financiamentos adequados e equitativos, instalações seguras e acessíveis, docentes preparados e em número suficiente, de abordagens pedagógicas ativas e centradas no aluno e de políticas de regulamentação do ensino. O controle desses fatores deve estar atrelado a sistemas e práticas que avaliam os resultados de aprendizagem a fim de verificar “o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitassem aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais” (UNESCO, 2015, p. 33). Para avaliação desses elementos, o documento propõe quatro níveis de indicadores,

global: um conjunto pequeno de indicadores globalmente comparáveis para todos os ODS, inclusive o ODS 4 sobre educação, desenvolvido por meio de um processo consultivo liderado pela Comissão Estatística das Nações Unidas (*United Nations Statistical Commission*) para monitorar o progresso rumo às metas associadas;

temático: um conjunto mais amplo de indicadores globalmente comparáveis propostos pela comunidade educacional para acompanhar as metas de educação de forma mais abrangente entre países; eles incluirão os indicadores globais;

regional: indicadores adicionais que podem ser desenvolvidos para dar conta de contextos regionais específicos e prioridades políticas de conceitos que sejam menos relevantes no âmbito global;

nacional: indicadores selecionados ou desenvolvidos por países para dar conta de seus contextos nacionais e que correspondam a seus sistemas educacionais, bem como a seus planos e suas agendas políticas (UNESCO, 2015, p. 55).

Assim, a proposta apresentada pela Unesco (2015) para o monitoramento, acompanhamento e revisão de políticas, baseia-se em evidências, prevendo uma abordagem multidimensional, na qual “o monitoramento global é parte integrante dos esforços internacionais e regionais para fortalecer o gerenciamento dos conhecimentos e das análises”

(p. 64), uma tarefa que deve ficar sob a responsabilidade do Instituto de Estatísticas da Unesco – UIS -, órgão destinado a fazer a coleta de dados e a definição de indicadores. Porém, segue o documento, os países devem fomentar “uma cultura de pesquisa e avaliação nos níveis nacional e internacional”, devendo “avaliar o efeito de suas políticas educacionais na consecução das metas da Educação 2030” com abordagem centrada na qualidade do ensino e da aprendizagem” (p. 65).

2.2.5.1. Considerações sobre a Declaração de Incheon

Os trechos extraídos do documento produzido pela comissão da Unesco em 2015, mostram a defesa de uma “abordagem global de educação, equitativa e de qualidade a crianças, jovens e adultos” que foi idealizada como meio de promover “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Para isso, além reforçar a necessidade de “financiamento adicional significativo” para alcançar as novas metas, o documento salienta que esses “recursos devem ser usados da forma mais efetiva”, exigindo “boa governança e responsabilização” por parte dos cidadãos. Assim, aponta a proposta como “um progresso histórico na educação”, assinalando que envolvem “ações ousadas, inovadoras e sustentáveis para garantir que a educação efetivamente transforme vidas em todo o mundo” (UNESCO, 2015, p. 71).

A aquisição de habilidades interpessoais e sociais são apontadas no Marco de Ação 2030 como essenciais à promoção da cidadania global (UNESCO, 2015, p. 8), como recurso para o desenvolvimento sustentável e como elementos fundamentais ao indivíduo com as competências flexíveis para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. Assim, o documento da Unesco (p. 20 – 25), ampliando a abrangência de populações a serem contempladas na proposta de EPT, determina que os sistemas educacionais promovam a inclusão de meninos e meninas, jovens, homens, mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade, garantindo a todos, além do acesso, a permanência e a conclusão da escolarização de forma igualitária e inclusiva (p. 30).

No texto, definindo-se como agência especializada, no Marco de Incheon a organização reforça seu compromisso com as ODS e estabelece ações para serem desenvolvidas até 2030. Entre elas, promover a inclusão de todos nos sistemas ensino que devem oferecer, com

qualidade, a educação primária, a secundária, a técnica profissional e a superior. A Unesco (2015, p. 11) se responsabiliza por promover o diálogo, estabelecer padrões, monitorar o progresso obtidos por meio de metas e definir ações em contexto internacional, blocos regionais de países e em âmbitos nacionais, garantindo que os resultados sejam acompanhados, analisados e divulgados em publicações anuais por meio de relatórios de monitoramento.

Tendo como propósitos acelerar o progresso, promover a saúde, a geração de emprego, de ampliar a produção, promover o consumo sustentável e controlar a mudança climática, a proposta de educação defendida pelo Relatório da Unesco em 2015 (p. 11) assume um compromisso com a qualidade e melhoria dos resultados. Assim, aprofunda a proposta de prestação de contas dos sistemas definindo indicadores como evidências sólidas de que suas orientações para políticas e gestão dos sistemas educacionais estão sendo aplicadas. Para esse acompanhamento estabelece uma cultura de pesquisa e avaliação nos níveis nacional e internacional e determina que o Instituto de Estatística da Unesco colete os dados e defina os indicadores pautados em competências flexíveis a serem desenvolvidas pelos estudantes para que possam viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia.

Se consideradas as análises de Santos (2018, p. 160 - 162) sobre a sociedade contemporânea, que mostram como a extensão do raciocínio imperante no mercado e na economia para outras áreas da vida promoveu uma superposição da racionalidade neoliberal e outras formas de conceber a realidade, conclui-se que restaria ao sujeito econômico e racional escolher os melhores meios para atingir os fins socialmente estabelecidos como prioridade. Tal situação espalhou pela sociedade uma perspectiva de “governamentalidade neoliberal” que toma o indivíduo como responsável para fazer escolhas e para arcar com os resultados delas. Tal lógica promove a individualização e a competição, legitima os modos de governabilidade centrados em números e índices, as políticas públicas que promovem perdas de direitos trabalhistas e a precarização das condições de vida e na qual o trabalhador é forçado a enfrentar baixas condições de emprego e os riscos e incertezas do jogo neoliberal.

A necessidade de monitoramento, acompanhamento e revisão de políticas, baseados em propostas avaliativas e comparativas, é retomada no documento da Unesco de 2015, que reafirma o desenvolvimento e adoção de programas internacionais e nacionais de avaliação de desempenho dos resultados como instrumentos para a promoção da qualidade na educação, demonstrando o uso de uma racionalidade quantitativa como mecanismo de adaptação,

moldando a sociedade aos padrões e comportamentos unidimensionais. A avaliação, adotada como metodologia de quantificação e comparação de resultados e pautada em uma escala numérica, classifica a educação pública de diversas nações e possibilita o uso da estatística como instrumento de controle e governança e estabelecem uma linguagem comum que é mundialmente apropriada pela sociedade.

Observa-se no texto, assim como nos documentos anteriormente discutidos nesta pesquisa, que a referida proposta para a educação nos países em desenvolvimento, além de definir conteúdos e conhecimentos básicos, apregoam uma formação pautada na concepção do aprender a aprender ou, de acordo com seus argumentos, que privilegie o uso de conhecimentos para interpretar e solucionar os desafios impostos em um contexto social mutante. Essa visão, de acordo com Laval (2004), prevê a formação de um ser humano adaptável à vida moderna e considera a educação como um bem privado destinado à remuneração individual (p. 27).

Em um cenário de constante competitividade, a escola, destaca Laval (2004, p. 55), passa a ter como tarefas mais relevantes preparar o estudante para aprender a aprender em uma sociedade da informação e a oferecer-lhe recursos para tornar seu trabalho atrativo em um mercado no qual a mão de obra é uma mercadoria pouco valorizada. A disseminação dos discursos sobre a necessidade de uma cultura da avaliação na escola como balizadora da eficácia administrativa torna-se, na visão de Laval (2004, p. 192), uma norma suprema e prevendo a ação pedagógica como um elemento capaz de produzir valor agregado.

Além dessa compreensão utilitarista de educação visando empregabilidade, adequação à globalização e inclusão no mundo do mercado e do consumo, a proposta defendida no documento da Unesco (2015, p. 32 -55) defende que a formação seja pautada na eficiência e eficácia, na otimização de recursos, na organização racional da estrutura, na universalização do atendimento e no monitoramento sistemático dos resultados por meio de indicadores. Esses elementos alinhados à racionalidade dominante em tempos de capitalismo global, como já apontado por Laval (2004), demonstram a utilização da estatística na quantificação e comparação de dados para justificar medidas e produzir consensos.

Como apontado por Evangelista (2001, p. 99), o Marco de Ação (2015) aprofunda a responsabilização do indivíduo na conquista do crescimento econômico e do desenvolvimento pessoal ao incumbi-lo de mobilizar esforços nos estudos como meio de desenvolver a consciência profissional, a adaptabilidade e a conquista de capital. Desse modo, mantendo o

conceito de aprendizagem permanente ao longo da vida, o texto intensifica o vínculo entre escolarização e formação como recurso para o acesso ao mercado de trabalho e à uma vida melhor, demonstrando uma intrínseca ligação à lógica de que a vulnerabilidade, o desemprego, a fome podem ser justificados pela falta ou insuficiência de investimento pessoal na própria formação, aspectos que se articulam com a Teoria do Capital Humano e legitimam a hierarquia social via trajetória escolar.

Observa-se, desse modo, que no documento publicado pela Unesco em 2015, o foco da educação permanece na promoção do desenvolvimento econômico pessoal e social de modo que o aprender se torna instrumento para viabilização de uma proposta de superação das desigualdades individuais e não como possibilidade de desenvolver potencialidades. Nesse contexto mercadológico, como analisado por Laval (2004, p. 107), valorizam-se as políticas avaliativas e a criação de indicadores que comparam os resultados obtidos no processo de formação escolar, impelindo sistemas e instituições de ensino a se empenharem em demonstrar as habilidades e competências desenvolvidas por seus alunos e a alardear os casos de bons índices, aclamando as aptidões deles para atuar em uma sociedade onde impera a globalização. Essa perspectiva, que toma a educação como uma mercadoria destinada à ampliação de capital, estimula o crescimento de iniciativas privadas de oferta de ensino ao desqualificar as instituições públicas dos países em desenvolvimento em virtude dos resultados obtidos nos testes internacionais padronizados.

A redução de credibilidade na escola pública produz, na sociedade contemporânea, uma busca por alternativas mais eficientes, nas quais os estudantes apresentem melhor desempenho nos processos avaliativos. Assim, a competitividade e a lógica mercadológica estabelecidas na escola neoliberal promovem uma disputa por alunos ou clientes e uma busca incessante por altos resultados nas avaliações, que garantam retorno de credibilidade e financeiro.

Um tema que recebe destaque na Declaração (2015) é a responsabilização da sociedade pelo acompanhamento da educação, em detrimento da participação do Estado, idealizado como uma entidade reguladora que deve criar políticas para gerenciar o desenvolvimento das propostas, para o uso dos recursos e para coletar e analisar dados sobre os resultados. Com esse afastamento do Estado como mantenedor das iniciativas educacionais, a ideia de engajamento da sociedade se intensifica no texto, sugerindo que a participação de todos em prol do controle da qualidade da educação garantiria a oferta universal e os bons resultados. Essa proposta de organização coletiva da sociedade em torno do controle da oferta de educação, pode ser vista

como um aprofundamento da transferência de responsabilidades, na qual, já mostrava Marcuse (1973), se desenvolve um aparato de manipulação para o bloqueio da consciência em uma sociedade administrada.

Observa-se, dessa maneira, nos documentos tomados como objeto deste estudo, que as propostas para a educação mundial produzidas e difundidas pela Unesco, a partir da década de 1990, que embora a organização defenda a universalização de um ensino equitativo e de qualidade, favorece na realidade a implantação de modelos padronizados e fragmentados de formação, adotando instrumentos para controle de resultados, direcionamento de ações e uso de recursos e para responsabilização do sujeito e da sociedade. Observa-se que disseminando a necessidade de consensos internacionais sobre a importância dos aspectos defendidos, a agência busca produzir a universalização da perspectiva da educação como caminho para a superação das desigualdades e o desenvolvimento econômico pessoal e das nações, o que, de acordo com os autores tomados como aporte teórico, serve de aparato manipulatório para ocultar as contradições historicamente estabelecidas na realidade e para eliminar as possibilidades de emancipação pessoal e de superação social da situação imposta pela administração total implantada visando os interesses do capitalismo globalizado.

Assim, evidenciadas as relações observadas entre os interesses da racionalidade capitalista e as determinações da Unesco para a educação mundial, as considerações finais do estudo apresentadas na sequência, articulam as relações apontadas às características defendidas pela organização para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a Unesco se tornou uma referência no cenário educacional internacional. Por meio de encontros mundiais como os congressos e fóruns a organização vem produzindo Declarações, Marcos de Ação e outras publicações que se tornam instrumentos para propagar sua visão de educação de qualidade e suas diretrizes, que direcionam os discursos e as decisões políticas na área educacional em vários países do mundo.

As questões iniciais sobre quais as características e objetivos propostos nos documentos produzidos pela Unesco à educação de qualidade, conceberam a hipótese de que existem relações entre esses elementos e os processos de expansão da racionalidade tecnológica e da escolarização em massa nas sociedades capitalistas. Assim, o presente estudo adotou como objetivos centrais verificar quais as concepções presentes nas proposições da Unesco, buscando compreender as articulações existentes entre elas e os processos citados. Para isso, foram analisados documentos publicados pela organização, no período de 1990 a 2015, observando as permanências e mudanças em suas diretrizes relacionadas às características atribuídas a uma educação de qualidade.

A obra “*A ideologia da sociedade industrial: O Homem Unidimensional*” de Herbert Marcuse (1973) que faz uma análise crítica da racionalidade presente no capitalismo tardio e dos processos de integração da classe trabalhadora e de eliminação da oposição na sociedade administrada serviu de base para o estudo, que se apoiou também na produção de Santos (2018) que estudou o aprofundamento desses processos sociais na contemporaneidade. Foram adotadas também as obras de Ringer (1979), que trata da expansão da escolarização e de Laval (2004), que analisa as transformações dos sistemas escolares durante o avanço da ideologia neoliberal. As análises que Leher (2001) e Evangelista (2001) produziram acerca da Unesco serviram de referência para compreender os movimentos históricos que conduziram a organização de sua criação à década de 1990.

O primeiro capítulo, ao apresentar os estudos de Marcuse (1973) evidenciou o processo de implantação da unidimensionalidade de pensamento pautada na racionalidade tecnológica que reduziu o potencial combativo dos indivíduos e suas organizações. As análises do autor apontaram como se deu a integração da classe trabalhadora promovida no capitalismo tardio do pós guerra aos anos de 1970. Mostraram também, o processo de adesão voluntária da sociedade a uma administração que promoveria a precarização da vida, a insegurança e a

vulnerabilidade social e como o progresso prometido à sociedade capitalista via neutralidade tecnológica e científica, disseminava uma razão que continha em si a regressão.

O aprofundamento do diagnóstico de Marcuse sobre os processos de precarização e administração da sociedade nas décadas seguintes foi discutido na Tese de Santos (2018) que constatou como a adesão individual do trabalhador se intensifica com a disseminação de uma razão econômica que promove o profundo engajamento aos negócios e à empresa nas décadas finais do século XX e início do século XXI. O pesquisador mostrou que na sociedade contemporânea a racionalidade neoliberal, responsabilizando o sujeito por suas condições de vida, utiliza o medo do desemprego e da precarização como recursos para enredá-lo na lógica da competitividade mercadológica, eliminando suas possibilidades de questionamentos, reflexões ou oposição.

Além dos processos de dominação da sociedade pela razão econômica que perpassa o período do Estado de Bem-estar analisado por Marcuse e culmina no neoliberalismo discutido por Santos, este estudo demonstrou, sob a perspectiva de Ringer (1979) e Laval (2004), como os interesses econômicos e produtivos permeiam a expansão da escolarização e as transformações vivenciadas pela educação de massa e como a racionalidade tecnológica e os aparatos de administração da sociedade se fazem presente no universo educacional.

Para Ringer (1979), a relação entre escola e trabalho pode ser compreendida por meio da segmentação predominante nos sistemas educacionais europeus quando se deu a expansão do ensino primário e dos cursos de formação práticos destinados à população pobre visando a obtenção de habilidades utilizáveis e com a proliferação de escolas secundárias e instituições de nível universitário modernas, disponibilizadas à classe média comercial, industrial e técnica. A expansão dessas instituições que nasceram com objetivos utilitaristas, na visão do pesquisador, propunha a diferenciação entre aprendizado clássico para as elites e a formação prática para o resto da sociedade.

O crescimento econômico e o aumento da produtividade observados no período pós guerras promoveu, segundo Laval (2004), a absorção da mão-de-obra escolarizada e impulsionou a expansão dos sistemas escolares. A ideia de escolarização como promotora da modernização da sociedade e do desenvolvimento individual e social, segundo o estudioso, acelerou nas décadas finais do Século XX a busca pela universalização do ensino voltado à lógica do mercado e da economia.

O gerenciamento e a governança empresariais, de acordo com Laval (2004), permearam a administração pública e a formação dos sujeitos visando, sob a perspectiva do capital humano, o desenvolvimento de comportamentos pautados na racionalidade econômica e orientados pela visão mercadológica. Assim, para o autor, as estratégias adotadas no contexto econômico do mercado globalizado foram gradativamente inseridas no campo educacional, no qual políticas avaliativas padronizadas adotaram indicadores para calcular habilidades e competências adquiridos pelos alunos. Desse modo, a educação sob essa racionalidade, assumiu uma vertente cada vez mais utilitarista preocupando-se com a atuação do sujeito na sociedade e sob uma lógica empresarial que valoriza a ideia de formação ao longo da vida como um investimento para o desenvolvimento econômico.

As reflexões dos teóricos apresentadas na primeira parte do estudo evidenciam a existência de uma relação entre a racionalidade ocidental e a escolarização em massa. Pode-se inferir com base nas discussões, que a partir do final da primeira metade do Século XX, interesses econômicos promoveram a disseminação da racionalidade unidimensional descrita por Herbert Marcuse e, tomando como base a análise produzida por Ringer em 1979, percebe-se que a expansão da escolarização às classes trabalhadoras não serviu de impedimento para a difusão dessa racionalização. Constata-se também, pelas observações realizadas por Laval, que o caráter utilitarista e o operacionalismo usado para gerenciar as instituições escolares foram instrumentos usados para retirar da educação seu potencial emancipador. Assim, as visões desse estudioso, bem como as observações feitas por Santos, apontam que a dominação decorrente da unidimensionalidade instaurada na sociedade capitalista, sofreu um aprofundamento entre as décadas finais do século XX e a contemporaneidade.

As discussões evidenciam que, no campo educacional, os interesses econômicos de segmentos sociais dominantes sobrepuseram-se às prerrogativas da formação integral do indivíduo. Ao verificar a substituição de objetivos voltados a transcendência dos sujeitos presentes na educação clássica por outros direcionados à promoção do desenvolvimento econômico, constata-se que, embora a educação pudesse oferecer ao sujeito os mecanismos que lhe permitisse identificar a dominação e seus dominadores e que pudesse lhe garantir os meios para opor-se aos determinantes sociais, contraditoriamente o modelo de educação que se disseminou a partir do período pós guerras favoreceu a submissão da sociedade, bloqueando suas possibilidades de emancipação.

Uma vez evidenciada a relação existente entre a expansão da escolarização e a racionalidade dominante na sociedade capitalista, o presente estudo discutiu o processo de consolidação da Unesco como organismo de relevância internacional para a educação desde o período de expansão mundial do capitalismo tardio.

As análises de Leher (2001) e Evangelista (2001) mostraram que no processo de globalização do capital, a Unesco, atuando nos sistemas educacionais de diversos países, direcionou parcerias e financiamentos, estabeleceu objetivos e metas e promoveu o gerenciamento das políticas educacionais. Os estudos dos autores apontaram que a aparente neutralidade de intenções do organismo ao defender direitos de acesso e permanência de todos na escola promoveu, por meio de suas propostas padronizadas e cientificamente administradas, a reprodução da racionalidade necessária ao mascaramento das contradições e das desigualdades presentes na sociedade capitalista.

Diante dessas constatações, a presente pesquisa passou a analisar as orientações disseminadas em documentos publicados pela agência com base nos apontamentos dos teóricos adotados no estudo. Esse processo demonstrou como as diretrizes traçadas pelo Organismo se modificaram ao longo do tempo articulando-se aos interesses dominantes na sociedade capitalista neoliberal. Assim, por meio da crítica à razão instrumental e ao avanço da racionalidade tecnolôgica como aparatos de dominação ideológica, a análise possibilitou a compreensão das contradições existentes na documentação publicada pela Unesco e direcionada à educação mundial.

A análise da Declaração de Jomtien, publicada pela Unesco em 1990, mostrou como a perspectiva de educação como elemento para o progresso econômico pessoal e social e como recurso para enfrentamento dos desafios atuais corroboram para uma visão instrumental de educação que adota uma racionalidade pautada em interesses socialmente valorizados. Ao buscar a mobilização internacional em torno de uma visão da educação como possibilidade de superação da desigualdade e da violência e como promotora do progresso, as orientações da Unesco promovem a eliminação da oposição ao *status quo*, recurso analisado por Marcuse (1973) como aparato para a promoção da harmonização social, para anular o poder do pensamento negativo e crítico da razão e para obliterar as contradições existentes na realidade.

Constata-se que o documento favorece a disseminação dos padrões de pensamento e comportamento unidimensionais descritos por Marcuse e que a proposição do uso de recursos

tecnológicos para um acompanhamento avaliativo sistemático do desempenho dos estudantes corroboram para uma administração da educação pautada na racionalidade tecnológica, uma ferramenta de perpetuação da dominação usada para silenciar a oposição, eliminar o potencial crítico e bloquear os questionamentos sobre o sistema estabelecido, como analisa o autor.

Ao apontar a educação como responsável pela superação de crises observadas na sociedade capitalista, como observou Santos (2018), a agência busca uma forma de obter a adesão compulsória do trabalhador ao modelo de organização social e econômica pautado na racionalidade tecnológica e na lógica produtiva. Esse modelo de sociedade que efetua arranjos globais para promover uma reorganização de seus sistemas, descreveu o pesquisador, coloca em risco a possibilidade da educação se tornar um elemento de emancipação pessoal e social, visto que promove uma formação pautada no esvaziamento conceitual e na administração total.

O Marco de Dacar publicado pela Unesco em 2000, período de fortalecimento do Banco Mundial no cenário internacional, como descrito por Evangelista. O texto intensifica a argumentação pró universalização da educação para atender a globalização da economia e a necessidade de incluir os países pobres nesse universo, assim, justifica e dissemina um modelo educacional padronizado como recurso de superação da realidade. No entanto, embora reconheça a existência de crises e conflitos internacionais e a desigualdade nos diversos países do mundo globalizado, desconsidera as bases concretas de cada contexto, anulando os elementos contraditórios da sociedade e apontando como possibilidades emancipadoras justamente as forças materiais desencadeadoras das condições sociais instauradas, ampliando ainda mais a *unidimensionalidade* na sociedade contemporânea.

As estratégias adotadas pelos membros do Fórum de EPT da Unesco em 2000 demonstram a pertinência das análises feitas por Laval (2004) de que, no capitalismo globalizado, a educação perde a função de distribuir equitativamente os saberes produzidos e acumulados entre as sociedades para tornar-se um aparato de validação da lógica e dos interesses econômicos. O documento da Unesco, reiterando a necessidade de se estabelecer um padrão mínimo para a aprendizagem, define o domínio de habilidades instrumentais de leitura, escrita e cálculo e o desenvolvimento de competências atitudinais específicas como elementos essenciais para o indivíduo conviver e autorformar-se. Confirma-se no texto também, as observações do autor sobre a adoção de modelos administrativos do campo

empresarial no gerenciamento dos sistemas educacionais, visto que as diretrizes propõem o controle do fazer pedagógico, a racionalização do tempo, a fragmentação dos saberes e a busca pela eficácia.

O Relatório Global sobre a EPT publicado pela Unesco em 2005 dedica-se a defesa da qualidade da educação. Para isso, intensifica o discurso sobre educação como ferramenta para a superação da pobreza, da desigualdade social e do desemprego e reitera a necessidade de um modelo padronizado e orientado por metas, de um ensino mais relevante aos desafios da modernidade e defende maior equidade de acesso e garantia de direitos individuais. Seu texto expõe o esforço da organização em estabelecer consensos sobre um modelo de educação que considera adequado, sobre os objetivos para formação (um conjunto de habilidades e competências padronizados visando a empregabilidade) e sobre uma concepção de educação de qualidade (atingir as metas estabelecidas). As proposições do relatório mostram a pertinência das observações de Leher (2001) acerca de como a expansão da especulação financeira e os interesses mercadológicos do capital passaram cada vez mais a compor uma argumentação alinhada à ideologia do capital humano.

A defesa da educação como recurso para superação das desigualdade e promoção da melhoria das condições de vida agregam às propostas da Unesco um caráter de harmonização das contradições sociais, que Laval (2004) associa à Teoria do Capital Humano, visto que essas prerrogativas se alinham a um modelo de gerenciamento administrativo empresarial fundamentado pela razão econômica e na qual a formação atende aos objetivos do mercado. Garantindo capacidades e competências específicas, a educação favorece a adaptabilidade dos estudantes ao sistema historicamente estabelecido sem preocupar-se com sua formação integral e sem refletir sobre as condições sociais, uma negação ao desenvolvimento dimensões que favorecem a percepção da realidade e promove a ideia do sujeito ser responsável por suas condições de vida. Essa responsabilização leva o indivíduo a investir em sua formação, contribuindo para a expansão do mercado educacional.

A dedicação da organização em direcionar políticas e práticas e em unificar as características de uma educação ideal mostram que a qualidade propagada pelos documentos se refere aos objetivos propostos pela instituição, confirmando a análise de Marcuse (1973) sobre como a operacionalização de um conceito supostamente instituído contribui para transformar sua negatividade em positividade ao estabelecer consensos. Ao defender um

modelo diferenciado de educação o relatório adota a estratégia de conceber algo inovador para suplantar o que supostamente está ultrapassado, um artifício usado na sociedade capitalista e analisado pelo autor como recurso para naturalizar e unificar uma maneira de pensar unidimensionalizada e capaz de combater a oposição à racionalidade instituída. Marcuse também analisou como a promoção da aceitação massificada de um pensamento único imposto a todos possibilita a neutralização de contradições e bloqueia as críticas à administração totalizadora, um artifício presente no documento da Unesco que busca catalisar o apoio da sociedade civil no controle da qualidade educacional.

Seguindo com as estratégias de operacionalização e administração do pensamento via construção de consensos, o texto prega a definição racional de objetivos, metas e ações, planejadas para eliminar aspectos do contexto intraescolar que impedem a educação de qualidade. Adotando uma racionalidade que não questiona as condições sociais, políticas e econômicas que envolvem as desigualdades educacionais, o documento tende a operacionalizar e administrar o pensamento educacional.

Assim, aprofundando uma tendência observada nos documentos anteriores, o relatório de 2005 instrumentaliza a educação nos países em desenvolvimento definindo objetivos mínimos para a formação, avaliações padronizadas e critérios cientificamente estabelecidos para administração e gerenciamento dos sistemas, justificando sempre a promoção do desenvolvimento econômico dos indivíduos e das nações. No entanto, a adoção da ciência como fonte de legitimação é uma estratégia que Marcuse relaciona à lógica de dominação que opera uma falsa consciência e que se sustenta via aparato técnico prevalecente.

O Relatório de Monitoramento da EPT de 2008 apresenta, compara e discute dados “racionalmente computados e calculados”, para ratificar que instrumentos tecnicamente elaborados geram análises neutras e imparciais sobre as características de uma educação de qualidade, propondo os indicadores mundialmente padronizados como metodologia para análise via generalização de resultados em contextos diferenciados e com uma multiplicidade de determinantes. Observa-se que a instrumentalização por meio da ciência e da tecnologia e da antecipação e projeção de resultados estabilizados através de cálculos contribuem, como já apontava Marcuse, para a disseminação de uma racionalidade que valida interesses particulares e bloqueia a transcendência do *status quo*. Assim, o relatório, que se exime de promover questionamentos acerca da historicidade que envolve as relações e as condições materiais dos

contextos nos quais os dados foram coletados, reafirma a análise do frankfurtiano sobre o uso das estratégias de dominação pautadas no aparato tecnológico.

O documento produzido pela comissão da Unesco em 2015 intensifica a defesa da aprendizagem ao longo da vida para todos reforçando a necessidade de metas, do uso eficiente dos recursos, da boa governança e da responsabilização de todos pelos resultados educacionais. A perspectiva de governabilidade, analisada por Santos (2018), conduz o sujeito a uma racionalidade econômica que promove uma lógica de individualização e competição e legitima a administração centrada em números e índices para justificar a precarização do trabalho. A proposta de avaliação educacional defendida no Marco de Ação de 2015 demonstra o uso dessa racionalidade quantitativa, configurando as diretrizes como mecanismos para adaptação da sociedade a padrões e comportamentos unidimensionais.

A formação disseminada pelo documento, pautada na concepção do aprender a aprender e que privilegia conhecimentos básicos voltados à empregabilidade corroboram, como avaliado por Laval (2004), com a perspectiva de ser humano adaptável e competitivo preparado para um mercado no qual a mão de obra é uma mercadoria pouco valorizada. Essa educação operacionalizada que visa o crescimento econômico bloqueia o desenvolvimento de potencialidades na medida em que, além de determinar o que a educação deve contemplar e a forma como isso deve ser feito, a Unesco induz a adoção de instrumentos para monitorar o funcionamento dos sistemas educacionais.

As proposições da Declaração (2015) intensificam o discurso sobre a responsabilização da sociedade por acompanhar a educação, atribuindo ao Estado o papel de agente regulador que cria e gerencia políticas e recursos por meio da coleta e análise de resultados. Essa proposta de organização coletiva da sociedade em torno do controle da oferta de educação, pode ser vista como um aprofundamento da transferência de responsabilidades, um aparato de manipulação e bloqueio da consciência na sociedade administrada, analisado por Marcuse (1973).

Assim, os documentos tomados como objeto deste estudo mostram que as propostas para a educação mundial produzidas e difundidas pela Unesco, a partir da década de 1990, evidenciam que a organização atua em prol de uma racionalidade direcionada à governabilidade da educação pública via sistemas de indicadores que generalizam realidades muito distintas sem discutir suas múltiplas determinações. Essas tendências, avaliativas e de gerenciamento, de acordo com o observado nos textos, estão alinhadas à instalação de homogeneidade global

da educação em torno de finalidades mais mercadológicas que educativas, visto a relevância atribuída ao desenvolvimento do processo produtivo e ao crescimento econômico das nações em detrimento da formação integral das potencialidades dos indivíduos.

A visão da educação como promotora do desenvolvimento humano alinhada à teoria do Capital Humano se aprofunda nos documentos no decorrer dos anos, estimulando iniciativas de investimento em formação continuada. Aliadas a esses aspectos, a responsabilização individual e da sociedade civil pelos resultados educacionais e o papel de gerenciador atribuído ao Estado favorecem a expansão do mercado educacional privado, o controle e a padronização da atuação docente e as intervenções nos sistemas em diferentes regiões do mundo, sem que se debata as causas e condições que promoveram as situações observadas.

Nota-se que a tendência de padronização do que se entende por educação, por docente eficiente, do que se espera da formação escolar e das formas de controle ficam cada vez mais intensa. Desse modo, acentua-se o caráter massificador das orientações da Unesco para a educação mundial, em especial para países com poucos recursos técnicos, humanos ou financeiros, apontados como nações elegíveis para a implantação das diretrizes de controle de políticas direcionadas à esfera educacional. Essa prática da agência mostra sua busca em estabelecer consensos sobre uma forma única de conceber a educação e em universalizar as características atribuídas à qualidade.

Embora haja consenso sobre o mérito da ampliação do acesso à educação de qualidade para todos os indivíduos, diante do exposto observa-se que, mesmo a organização adotando um discurso de universalização do ensino equitativo e de qualidade para promover a melhoria da qualidade de vida das populações e que no decorrer dos anos a agência vai incluindo novas parcelas populacionais em suas diretrizes de atendimento, as orientações disseminadas em seus documentos favorecem a implantação de modelos padronizados de formação, de recursos tecnicamente elaborados para exercer o controle de práticas e resultados escolares, o direcionamento de ações e recursos e a responsabilização do sujeito e da sociedade.

Com isso, observam-se contradições na racionalidade proposta pelos documentos, pois ao usar a importância dessa ampliação como justificativa para a promoção de intervenções e para a adoção de tecnologias e indicadores para monitorar sistematicamente as instituições escolares ao redor do mundo, desenvolvem-se aparatos que coletam e analisam informações e

dados cientificamente produzidos que são utilizados como recurso de mobilização da opinião pública a favor de medidas de gerenciamento e como meio de aprofundar a dominação da sociedade via padronização das experiências e uma educação universalizada.

De acordo com o aporte teórico que embasa o presente estudo, conclui-se que as estratégias adotadas pela Unesco configuram um aparato manipulatório utilizado para bloquear possibilidades de emancipação pessoal e de superação social ao obliterar as contradições que permeiam a realidade. Os subterfúgios alocados pela Unesco que contribuem para a administração da sociedade, ocultam a disseminação de uma racionalidade que atende os interesses do capitalismo, evidenciando a existência de articulações entre as determinações da agência para a educação mundial e os interesses do mercado globalizado. Tais articulações inviabilizam as possibilidades de outros modelos de formação, intensificando a propagação de uma educação que conduz à unidimensionalidade da sociedade e de uma visão de qualidade educacional que cada vez menos se relaciona com o desenvolvimento do potencial de emancipação da sociedade e que promove sistematicamente a integração de todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em:

[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 30/04/2019.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para Unesco. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 12/03/2019.

FERNANDÉZ ENGUITA, M. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 93-110.

EVANGELISTA, Ely G. dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Edições

UNESCO Brasil. Brasília, DF.2001. 222 p.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Livraria Bertrand, Lisboa, 1972.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LEHER, Roberto. **Unesco, Banco Mundial e educação dos países periféricos**. Revista Universidade e Sociedade. Nº 25, Ano XI. São Paulo, SP. Dezembro de 2001. Pag. 45 -54.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

PAULANI, Leda Maria. **Neoliberalismo e individualismo**. Economia e Sociedade, Campinas, (13): 115-127, dez. 1999, p. 115 -127. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138/10688>. Acesso em 20/07/2019.

RINGER, Fritz K.. **Education and Society in Modern Europe**. Bloomington: Indiana Univerity Press, 1979. 349 p.

SANTOS, Eduardo Altheman Camargo. **Por uma Teoria Crítica do neoliberalismo:** Marcuse no século XXI. Tese de doutoramento em Sociologia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. 254 f.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso 20/02/2019.
_____. A ONU em ação. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 20/03/2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20/03/2019.

_____. **Educação Para Todos. Compromissos de Dakar.** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 25/03/2019.

_____. **Relatório de Monitoramento Global – 2005.** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>. Acesso em: 28/03/2019.

_____. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2008** Educação para todos em 2015 Alcançaremos a meta? Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>. Acesso em: 20/03/2019.

_____. **Declaração de Incheon e Marco de Ação 2030:** Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em 02/03/2019.

TESES E DISSERTAÇÕES

ABRANCHES, Milene Viana. **Políticas para o Ensino Médio: tendências do Estado de Minas Gerais a partir dos anos 2000**. Dissertação de mestrado. Viçosa, MG, 2016. 126f.

ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB**. Tese de doutorado. São Leopoldo, 2015. 193 f.

APPOLINÁRIO, DANIELE LENHARO. **Provinha Brasil: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil**. Dissertação de mestrado em Educação, Campinas, SP, 2015. 159 p.

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação**. Tese de doutorado. São Paulo, SP, 2016. 285f.

ARAÚJO, Rafaela Santos Venâncio de. **Globalização e política de cotas para ingresso na educação superior: análise da normativa de direitos humanos e de documentos internacionais**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB, 2016. 118f.

AVILA, Keissiane Michelotti Geitennes de. **A ideologia do capital nas políticas públicas de incentivo à leitura: uma análise da política de incentivo à leitura do município de Francisco Beltrão-PR (2005-2015)**. Dissertação de Mestrado. Francisco Beltrão, PR, 2016. 200f.

BARBIERI, Aline Fabiane. **Análise de políticas públicas brasileiras de educação e saúde na escola no contexto de crise estrutural do capital: a função social do programa saúde na escola**. Dissertação de Mestrado. Maringá, PR, 2014. 245 f.

CARNEIRO, Daniela Gomes de Brito. **A Agenda Temática da Educação Popular para o Século XXI: uma leitura crítica das produções de Educação da UNESCO (2010-2015)**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB, 2015. 149f.

CARREIRO, Felix Barbosa. **A melhoria do Ideb o Estado do Maranhão: ações da gestão escolar**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2015. 159 f.

CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de. **Políticas Públicas Educacionais e o Resultado do IDEB das Escolas do Município de João Pessoa: Reflexões Sobre O Desempenho Escolar E A Qualidade Do Ensino**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB, 2013. 165f.

COLOMBO, Bruna. **Prova Brasil e SARESP: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas (SP).** Dissertação de Mestrado, SP, Campinas, 2015. 156 f.

DALLAGNOL, Raquel. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Chapecó, SC, 2015. 160 f.

DIAS, Antonio. **A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx.** Tese de Doutorado. Pelotas, RS, 2016. 274f.

FANDA, Juvinal Manuel. **O Processo De Expansão Da Escolarização Básica Em Guiné-Bissau (1990-2010).** Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS, 2013. 125f.

FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. **Economia do conhecimento e educação: A fabricação do sujeito microempresa como modo de existência.** Tese de doutorado. Pelotas, RS, 2016. 101f

FURLAN, Angélica B. S.. **Concepção de um currículo crítico: a ética como referência praxiológica.** Dissertação de Mestrado. Sorocaba, SP, 2015.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Educação Infantil do Campo e as Políticas Internacionais: novas lutas, tendências e contradições.** Dissertação de Mestrado. Maringá, PR, 2014. 174 f.

GONTIJO, Fábio de Brito. **A Didática Magna de Comenius e as Declarações da Unesco: Educação Para Todos – A Inspiração de Comenius e a Proposição da Unesco.** Dissertação de Mestrado. Uberaba, MG. 2016. 89f.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **O discurso da educação de qualidade na políticas de currículo.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, RJ, 2013. 217 f.

MORGADO, Suzana Pinguello. **Políticas de Educação Infantil no Brasil: da Educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco.** Tese de Doutorado, Maringá, PR, 2016. 216 f.

MOURA, Kethlen Leite de. **Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais.** Dissertação de Mestrado. Maringá, PR, 2013. 291f.

NASCIMENTO, José Almir do. **Selo UNICEF Município aprovado**: implicações nos discursos de Qualidade da Educação em Riacho das Almas. Dissertação de mestrado. Recife, PE, 2013. 224f.

SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: afinal de quem é essa nota? Tese de doutorado. Porto Alegre, RS, 2016. 229f.

SCHINCARIOL, Miguel Angelo. **Qualidade na Educação Básica**: A percepção de professores que atuam no Ensino Superior Tecnológico sobre o desempenho dos alunos egressos da Educação Básica. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP, 2015. 149 f.

SCHUCH, Cleusa Conceicao Terres. **A implementação do plano de metas compromisso todos pela educação em um município do Rio Grande do Sul**: um olhar sobre a efetividade institucional da secretaria municipal de educação. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS, 2014. 217 f.

SILVA, Fernanda Góes da. **Ensino do empreendedorismo na educação básica**: a formação do cidadão empreendedor em questão. Dissertação de Mestrado. Pouso Alegre, MG, 2015. 244f.

SOUZA, Paulo André de. **Políticas de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior Brasileiro (1983 – 2016)**. Tese de Doutorado. Maringá, PR, 2016. 173 f.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, RS, 2013. 209 f.

VIEIRA, Franciele de Souza Caetano. **Direito Fundamental à educação de qualidade social**: implicações da remuneração docente. Dissertação de mestrado. Tubarão, SC, 2016. 182f.